

DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS:

Por outros movimentos
insubmissos da formação
docente na Educação Básica

VOLUME 1

Organizadora

Jane Adriana Vasconcelos P. Rios



**Coleção Documentação Narrativa
de Experiências Pedagógicas**

**Documentação Narrativa de Experiências
Pedagógicas:**

**por outros movimentos insubmissos da
formação docente na Educação Básica**

Volume 1

**Coleção Documentação Narrativa
de Experiências Pedagógicas**

**Documentação Narrativa de Experiências
Pedagógicas:**

**por outros movimentos insubmissos da
formação docente na Educação Básica**

Volume 1

**Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Organizadora**


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco [Org.]

Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: por outros movimentos insubmissos da formação docente na Educação Básica. Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 132 p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-85-7993-957-0 [Impresso]

978-65-5869-952-1 [Digital]

DOI: 10.51795/9786558699521

1. Narrativas pedagógicas. 2. Trabalho docente. 3. Experiências de vida. I. Título.

CDD – 370

Capa: Colorbrand

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Coleção
Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas

Coordenação
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Apoio
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico -
CNPQ
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade -
PPGEDUC
Grupo de Pesquisa DIVERSO



Sumário

Prefácio	9
Comentarios de lectura en conversación con una obra pedagógica	
Daniel Suárez	
Apresentação	21
Coformação docente em redes e movimentos	
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios	
Como chegamos até aqui? Das narrativas de formação à documentação narrativa de Experiências Pedagógicas	25
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios	
Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: tessituras metodológicas da formação	41
Fabício Oliveira da Silva	
Adelson Dias de Oliveira	
Entre Giros e Tessituras: mobilizações políticas e epistêmicas da <i>coformação</i>	55
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios	
Graziela Ninck Dias Menezes	
Leandro Gileno Militão Nascimento	
Escuta, escrita e o <i>ethos</i> da confiança entre pares: um mergulho na experiência formativa	73
Ana Lúcia Gomes da Silva	
Oswalneide Cerqueira dos Santos	

Escritas das narrativas de formação: autoria e coautoria entrelaçadas	93
Maria Helena da Silva Reis Santos Edivânia Lima Santos	
Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as: por um movimento em redes de coformação	115
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios Leandro Gileno Militão Nascimento	
Organizadora	129
Autores/as	131

Prefacio

Comentarios de lectura en conversación con una obra pedagógica

Las palabras con las que nombramos lo que somos, lo que hacemos, lo que pensamos, lo que percibimos o lo que sentimos son más que simplemente palabras. Y por eso las luchas por las palabras, por el significado y por el control de las palabras, por la imposición de ciertas palabras y por el silenciamiento o la desactivación de otras, son luchas en las que se juega algo más que simplemente palabras, algo más que palabras (LARROSA, 2003, p.167)

Recibir para leer obras pedagógicas: resonancias en red

Recibir para la lectura una obra pedagógica siempre es para mí un regalo de la vida. De la vida revitalizada y servida en palabras escritas, acogidas y leídas. De la vida en ese vaivén vibrante que va desde el que escribe y suspende un mundo en una historia, al que lo recibe y lee en un texto y que, al hacerlo resonar contra su propio mundo, lo recrea. Y se recrea. Pero, además, cuando esa obra que recibo para leer está compuesta por una sinfonía de voces y de relatos de escuela, por una dispersión armoniosa de historias pedagógicas y narrativas de sí que cuentan la vitalidad de la experiencia educativa y provocan comentarios y reflexiones que expanden el sentido, la invitación a la lectura es una fiesta: una celebración de la vida y del arte inveterado de contarnos historias. Al menos, así lo vivo en mi modesta experiencia de lector de pedagogía. Y a veces, de escritor o autor que también da a leer sus textos pedagógicos. Como una conversación que viene siendo desde hace algún tiempo en innumerables situaciones, geografías y momentos y que se prologará en otros textos leídos y escritos aquí y allá.

La vibración, la emoción y la exigencia de la lectura y el comentario, sin embargo, es aún mayor si el convite es a leer relatos de experiencias, comentarios, notas críticas y meditaciones metodológicas emergentes de procesos situados, locales, de documentación narrativa de experiencias pedagógicas. En estos casos, como en éste, la resonancia se torna eco, la intriga de textos pone en foco mi lectura y me interpela, y me resulta imposible leer otra cosa. La imaginación se proyecta en imágenes ya vividas o por vivir, la conversación con los textos se vuelve intensa y persistente hasta confundir las autorías y las lecturas (AGAMBEN, 2019) y el mundo pedagógico que emerge insurgente y disruptivo de esa confusión de horizontes dispone de nuevas palabras, relatos y argumentos para contarse y hacerse público. Por eso me gusta leer esas obras desde lo que vengo escribiendo, pensando, charlando, reflexionando y aprendiendo en una red rizomática, descentrada y transinstitucional de docentes, investigadorxs, tesisistas, educadorxs populares, pedagogxs, que vienen experimentando, reflexionando y dialogando en torno de las potencialidades de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. En ese entramado de interpretación, amistad y colaboración solidaria, la hemos pensado, puesto en debate, rediseñado como forma de investigación-formación-acción participativa en el campo de la educación y, a través de estos intercambios más o menos públicos, hemos contribuido colectivamente a actualizar las maneras de pensar las relaciones entre pedagogía, narrativa, autobiografía y educación. De alguna manera, y bajo mi absoluta responsabilidad, mi lectura de la Colección Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas del grupo de investigación DIVERSO de la Universidad del Estado de Bahia y estos comentarios se inscriben en esos intercambios colectivos y plurales, en esa trama vital y vigorosa de textos, amigxs, palabras y viajes. Y pretenden dar continuidad textual y amorosa a lo que venimos construyendo alrededor de la narrativa pedagógica junto a parceirxs de Brasil.

Muchas veces ese gesto de dar a leer y su bies, el de recibir textos para la lectura, en red, en movimiento colectivo y

descentrado, devienen en nuevas escrituras en tono de comentarios de crítica pedagógica o de conversación poética, o como hilvanes imperceptibles de temas, problemas, experiencias y preguntas que nos vienen ocupando. Que nos inquietan y que todavía no tuvimos oportunidad de escribir o de reescribir. Esto es lo que me ha sucedido a mí con esta invitación a la lectura. Me ha arrojado de lleno en cuestiones, o temas, o preguntas, entrelazadas a su vez entre sí, que en los últimos años vienen inquietando y movilizándolo mi indagación, mi escritura y mi experimentación metodológica en torno de las obras pedagógicas y los relatos autobiográficos, la documentación de la experiencia escolar y la democratización del conocimiento educativo (SUÁREZ Y DÁVILA, 2022). Temas/problemas/cuestiones que traman y resuenan en los seis volúmenes de esta obra pedagógica colectiva y plural que he recibido y leo, y que actualizan mis reflexiones y estudios sobre la pedagogía, la narrativa y la investigación educativa. Los sintetizo.

Revitalizar la pedagogía

El primero tiene que ver con lo que vengo llamando “movimiento de revitalización de la pedagogía” para dar cuenta de una serie dispersa pero influyente de intervenciones intelectuales y políticas disruptivas o “insumisas” en el debate público y especializado de la educación. Estos pedagogs, filósofs, investigadorxs, colectivos de docentes y redes pedagógicas, díscolos y desobedientes, apuntan a recuperar a la pedagogía (MEIRIEU, 2016) de las trampas discursivas y retóricas de la racionalidad tecnocrática, mercantil, evaluadora y destituyente, reeditadas por las iniciativas de reforma de la educación emanadas de los organismos y agentes poderosos de la globalización financiera tecno-digital del capitalismo (SUÁREZ, 2022). Otros denominan a esta tendencia emergente y heterogénea, pero enmarcada en una perspectiva de descolonización de las prácticas y discursos educativos, “pedagogías vitales” (PORTA Y YEDAIDE, 2017). En común tienden a pensar a la pedagogía como una

oportunidad para entonar las voces de los sujetos de la praxis educativa, para poner en tensión los automatismos tecnopeducativos y para contar otras historias de la educación.

Mas allá de otras convergencias y muchas divergencias, este movimiento intelectual y político propone entender a la pedagogía por fuera de la discusión disciplinar o estrictamente epistemológica. Sugiere pensarla, habitarla y actuarla más bien como campo o territorio de saber, praxis, experiencia, discurso y subjetivación, como territorio de disputa por el sentido y el significado de la acción educativa, la transmisión y recreación culturales y la formación de los sujetos (SUÁREZ, 2021). O como oportunidad de recuperación de vidas, experiencias, palabras, voces e historias para la educación, en un momento global donde el lenguaje colonial de la evaluación, el mercado, el marketing y la vulgata massmediática ha hecho impronunciable y extraño, extranjero, el mundo educativo para quienes lo habitan y hacen. O como búsqueda o invención o recreación de una “lengua para la conversación” (LARROSA, 2005) entre maestrxs, profesorxs y educadorxs en torno de su oficio, gajes, sabiduría e historias, justo en el momento en los que los discursos y prácticas destituyentes de la pedagogía, la docencia y la escuela comienzan a tener una peligrosa visibilidad y difusión en el imaginario social y técnico de a educación.

En una publicación reciente que repiensa y renombra nuestro trabajo de investigación-formación-acción participante en la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Universidad de Buenos Aires, lo escribimos de la siguiente manera con Paula Dávila:

El lenguaje de la empresa y la lógica del negocio han penetrado el territorio escolar para redefinir los términos de la transmisión y recreación culturales. Su meta es, no obstante, abrir nuevos mercados a través de la “endoprivatización” del sistema educativo o parte de él y generar ganancia. Y para eso intentan conquistar el imaginario pedagógico y colonizar las formas de nombrar la educación, sus objetos, sujetos, relaciones y obras. Como ya lo han hecho con bastante éxito en otros campos del saber, experiencia, discurso y subjetivación, las prácticas discursivas y la propalación mediática del

tecno-lenguaje privatizador, incorporan y activan palabras emblema (couchering, gerencia de contenidos, competencias emocionales, pasantía, meritocracia, entre otras) y, al mismo tiempo, desafectan, diluyen y destituyen a otras, asociadas a la lógica de los derechos, la vida en común, la política y la ética. Articuladas con otras formas de saber y discurso, buscan además la legitimidad que la fragilidad de sus argumentos pedagógicos no puede sostener. Cierta versión de las neurociencias, de la psicología de las emociones y del diseño de sistemas las reviste de una dudosa cientificidad, al mismo tiempo que ofrecen referencias de actualidad y novedad frente a la anacrónica y especulativa pedagogía de los maestros y los profesores, la enseñanza y la formación integral que, según afirman sin demasiados argumentos, no están a la altura de los tiempos actuales. Así, las comunidades educativas locales y el saber de su experiencia quedan atrapadas en un lenguaje que les es ajeno e indescifrable y que los lleva a la depresión y la impotencia. O a la rebeldía, la resistencia afirmativa y la creación. (SUÁREZ Y DÁVILA, 2022, p.23)

La vía narrativa

El segundo tema o cuestión o pregunta que resuena en mi participación en esa corriente o tendencia en movimiento y en red es la “vía narrativa” para ese trabajo de reinención o recreación de la lengua de que ampare y teja la conversación pedagógica. Dicho de una manera más técnica y especializada: se interesa por los aportes y alcances de la investigación narrativa y autobiográfica en colectivos de docentes para el trabajo pedagógico y político de descolonización y democratización del territorio, del discurso, del saber, de la praxis y de las posiciones de sujeto en el campo educativo. Más precisamente todavía: se inclina a interrogar sobre cómo las narrativas de experiencia y de sí de lxs docentes pueden constituirse en dispositivos de indagación pedagógica del mundo escolar y la experiencia educativa, de formación horizontal entre pares y de acción político pedagógica de los docentes en el debate público y especializado de la educación. De cómo esas prácticas y ejercicios de investigación-

formación-acción docente coparticipadas y situadas y, por eso, singulares, únicas, irrepetibles, contribuyen tanto a la deconstrucción como a la reconstrucción de la experiencia vivida y del lenguaje que la nombra, narra y reconfigura, mediante ficciones u obras escritas que se presentan, disponen y dan a leer como documentos públicos. Como intervenciones discursivas, textuales, en primera persona, a viva voz, que narran la aventura inigualable y los misterios y detalles locales de hacer escuela, hacer universidad, hacer educación en tiempos de destitución y automatismo tecnovirtual.

En realidad, fue el trabajo con las narrativas docentes y particularmente con la documentación narrativa lo que me llevó a la reflexión y la sensibilidad pedagógicas. Fue esa intensa experimentación metodológica en territorio y en red (en conjunción con otrxs) donde fui buscar otrxs interlocutorxs y otras fuentes, bibliotecas, referencias, ideas y textos que me permitieron pensar de nuevo o de otra manera, más sensible y vital, lo que venía haciendo, pensado y escribiendo como investigador en el campo educativo. Esta movilización vital, inquieta, experimental, este repliegue y reposicionamiento en el campo, se inscribe sin dudas en la tentativa colectiva e internacional de configurar una contra-red de docentes narradorxs e investigadorxs, articulada en la emergencia rizomática y conjunta de nodos de solidaridad y resistencia al imperativo homogeneizante del código tecno educativo. Una red sin centro ni doctrina, esperanzada y laica, basada en la horizontalidad, la escucha, la toma de la palabra, la escritura, la lectura y la conversación en torno de relatos de experiencia u otras obras pedagógicas que circulan en el espacio público.

Las narrativas de experiencia y de sí que producen y ponen a circular los docentes y sus colectivos en ese encuentro en red muestran, documentan y dan a conocer los dislocamientos, mutaciones y reconfiguraciones discursivas de la experiencia educativa y escolar contemporánea en los territorios y tiempos de la globalización neoliberal, virtual y viral. Y ese despliegue de historias que se cuentan y escriben, que son dadas a leer y leídas, comentadas, conversadas en colectivos y vueltas a escribir, una y

otra vez, en una espiral de interpretaciones sucesivas, ensancha y profundiza el horizonte semántico de la pedagogía, a la vez que posiciona a lxs docentes y educadorxs en un territorio de resistencia afirmativa, de creación y de interpretación de sus propios mundos pedagógicos. Por eso, los relatos de experiencia pedagógica escritos en red por lxs docentes narradorxs se acoplan y amplifican la tentativa por nombrar de nuevo o de otra forma a la educación.

Hacia una poética pedagógica

Por tanto, el educador es también un poeta en el sentido de un narrador que (re)crea historias; en fin, la acción educativa consiste en procurar dar respuesta a la pregunta de quién soy, construyendo el relato de la propia vida (BÁRCENA Y MÉLICH, 2000: 106)

El tercero de los temas/cuestiones/preguntas que conjuntan mi mundo con el de la obra que recibo y leo: las posibilidades de una política de enunciación de la identidad docente y de la co-construcción de una poética pedagógica para la toma de la palabra, la entonación de la voz y la revitalización del lenguaje y la praxis pedagógica. Es decir, la elaboración colectiva, en red, de un arte, una sabiduría, una reflexión y una deliberación alrededor de la posibilidad y la potencia de crear obras pedagógicas (relatos de experiencia y otras ficciones narrativas) bellas, intrigantes, metafóricas, inquietantes e insumisas, que cuenten, documenten y dispongan públicamente los saberes, experiencias y discursos de sujetos pedagógicos emergentes en el campo educativo. Una poética pedagógica a través de relatos autobiográficos que supone asimismo la autopoiesis o la autoconstrucción o la autoficción (GROYS, 2014) de lxs docentes que narran y leen y que en ese movimiento configuran narrativamente su identidad (ARFUCH, 2005).

Toda esta movilización narrativa y autobiográfica para la revitalización de la pedagogía y para una política de enunciación de la identidad docente, reclama un lenguaje dislocado, no un sistema racional y estabilizado, en equilibrio, sino una materia vibrante, alterada, vital, imprecisa, bella. Requiere de otras reglas de

composición ficcional y de criterios metodológicos y estéticos que permitan no solo desmontar la experiencia mediante la investigación y la recursiva reescritura del relato, sino también indagar y rehacer los moldes narrativos mediante los que damos cuenta de ella y la contamos como una historia. Propone investigar la experiencia al mismo tiempo que se indaga su lenguaje. Por eso aprende tanto de la ciencia como de la literatura. O piensa y hace ciencia literariamente. Tal como sugiere Karin Harasser (2019, p.104-105)

La literatura presta la voz a ese animal tembloroso y dubitativo que llamamos mente, pero al que nunca comprendemos del todo. El laberinto de la voluntad, el enigma de la acción intencional, el condicionamiento histórico de cada enunciación, están en juego cuando el lenguaje mismo comienza a tartamudear (...) la literatura moderna puede ser concebida como un método específico que investiga el enigma de la voluntad, una investigación de lo que el pensamiento y la imaginación significan en última instancia, un método para acercarse al laberinto de la agencia humana, y en particular una investigación del lenguaje poético como una enunciación del carácter enigmático de la agencia.

La literatura, pero también el cine, el arte, la crítica literaria y estética, las ciencias de la educación (en particular, la antropología, la sociología, la historia y la psicología de la educación), el periodismo y la lengua popular pueden ofrecer recursos narrativos y reflexivos del lenguaje que ayuden en la difícil y vital tarea de dar cuenta de la experiencia de la praxis mediante construcciones ficcionales en intrigas de tiempo y espacio escritas en primera persona. Por eso, documentar mediante relatos la experiencia educativa exige no solo reescribir la experiencia junto con otros a partir de sus lecturas y comentarios cruzados, sino también explorar colectivamente el lenguaje y las palabras que muchas veces usamos para referirnos a esos mundos transfigurados, tomándolas prestadas o sin darnos cuenta. Demanda simultáneamente desaprender las formas heredadas, desafectadas y naturalizadas de contar historias para aprender y ensayar otras

nuevas, o viejas, pero desestabilizadas, desgajadas, asincrónicas, desfasadas, desadaptadas, desobedientes.

Se trata, en definitiva, de volver a aprender a escribir, leer, escuchar y decir para poder conversar sobre nuestro mundo y nuestra experiencia en él, para vivir juntos e imaginar otro mundo. Aunque sea, por ahora, en colectivos y redes de cuidado, solidaridad y amistad robadas a la transparencia inmediata de la competencia y la meritocracia, a la evidencia de la calidad excluyente y la impotencia, a la nitidez y seguridad de los muros, tabiques y separaciones, al monocronismo de la secuencia automatizada de lo que puede pasar en las escuelas. Una poética para la composición narrativa de obras pedagógicas construida a partir y al ras de esta experimentación metodológica y política situada y descentrada de las redes de colaboración puede ofrecer pistas y caminos para que la voz, las palabras y las historias de lxs docentes emerjan del silencio o la desconsideración, se tornen públicas y participen afirmativamente en el debate sobre la educación.

Una obra pedagógica plural e insumisa

He recibido para la lectura la versión electrónica de los seis volúmenes de la Colección Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, elaborados colectivamente y en red por el grupo de investigación Docencia, Narrativas e Diversidade na Educacao Básica de Bahia DIVERSO de la UNEB, liderado por la querida Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Ríos, en el que participan muy activamente otrxs amigxs bahianxs y a través de cual conocí a profesorxs de la red de educación pública y de la universidad estadual, el Colectivo Bahiano de Docentes Narradorxs. Con ese grupo vengo conversando hace algún tiempo sobre narrativas de experiencia, investigación educativa, formación de profesores, redes de investigación-formación-acción participativas y la posibilidad de decir, pensar, escribir y hacer escuela y educación de otra manera. Una particularidad y una ventaja es que siempre lo hicimos en torno de textos, tesis, artículos,

disertaciones, prólogos o prefacios, relatos de experiencia, en un tono franco, amistoso y de escucha recíproca.

Sin embargo, en esta ocasión me encuentro, nos encontramos, frente a una obra pedagógica inédita, necesaria y oportuna, que requiere ser leída, comentada, conversada en red, colectivamente, en movimiento, ya que contribuye de una manera sustancial a la comprensión de lo que viene siendo la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Sobre todo, en lo que concierne a su potencia como vía, dispositivo y experiencia colectiva y plural, siempre situada, para la tarea epistemo política e insumisa de revitalización de la pedagogía. Mis comentarios solo pretenden sumarse en esa movida, por lo que la obra resonó en mí. Y son un convite a que otros lo hagan. En principio, como toda obra pedagógica vital, porque se informa en, re-presenta e interpreta una experiencia de la praxis pedagógica en territorio, localizada, que tuvo a lxs autorxs de los diferentes textos que la componen como protagonistas, partícipes y testigos. Aunque desde diferentes posiciones de enunciación y voces, todxs colaboran a configurar con sus textos una serie curada de capítulos que forman partes de volúmenes de una colección que recupera el sentido integral, completo, aunque siempre situado, local y reapropiado de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. En este caso, del proceso de investigación-formación-acción participante y en red desplegado en territorio bahiano por el proyecto Profesión Docente en la Educación Básica de Bahía del Grupo DIVERSO.

Además, porque la polifonía y diversidad de voces y de géneros discursivos puestos a jugar en la obra le dan una tonalidad particular, difícil de lograr, que resalta su carácter plural y colectivo y el involucramiento de múltiples actorxs desde diferentes posiciones, aunque entramados por el dispositivo en una matriz de relaciones horizontales y dialógicas. En la Colección escriben la coordinadora del Grupo, sus investigadorxs, tesistas, becarixs y estudiantes de posgrado, profesorxs del Colectivo Bahiano de Docentes Narradores, coordinadorxs pedagógicxs de la Red Municipal de Salvador, profesoxs universitarxs del Departamento

de Educación de la Universidad Estadual de Feira de Santana, profesorxs de Educación Fundamental de la Red Municipal de Educación de Salvador y Jacobina. Pero esa diversidad de ensayos, relatos y comentarios no solo dan cuenta de los mundos, inquietudes e interrogantes singulares, particulares a cada posición en la investigación-formación-acción, sino que en conjunto componen los sucesivos y recursivos momentos de la documentación narrativa, que es lo que tienen en común y en torno a lo cual construyen una comunidad de interpretación y acción pedagógica. De allí su tercer singular virtud: en tanto que obra pedagógica insurgente, original y ambiciosa que reconstruye minuciosamente, en el detalle, en lo que desde de los bordes adquiere foco por el arte poética del escritxr y por el arte de curaduría del Grupo, una experiencia, un saber y un discurso vital de pedagogía.

Daniel Suárez
Universidad de Buenos Aires

Referencias

- AGAMBEN, G. **Creación y anarquía**. La obra en la época de la religión capitalista. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2019.
- ARFUCH, L. Problemáticas de la identidad. En: L. Arfuch (comp.), **Identidades, sujetos y subjetividades**. Buenos Aires: Prometeo, 2005.
- BÁRCENA, F. MÉLICH, J. **La educación como acontecimiento ético**. Natalidad, narración y hospitalidad. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2000.
- GROYS, B. **Volverse público**. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea. Buenos Aires: Caja Negra, 2014.
- HARASSEr, K. "Allí todos los que tartamudean también deben cojear: Interrumpir el tiempo, agotar los cuerpos, construir mundos". En: B. Hang y A. Muñoz (comps.), **El tiempo es lo único**

que tenemos. Actualidad de las artes performativas. Buenos Aires: Caja negra, 2019.

LARROSA, J. **Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel.** Barcelona: Laertes, 2003.

LARROSA, J. "Una lengua para la conversación", en: J. Larrosa y C. Skliar (orgs.) **Entre pedagogía y literatura.** Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2005.

MEIRIEU, P. **Recuperar la pedagogía:** de lugares comunes a conceptos claves. Buenos Aires: Paidós, 2016.

PORTA, L. y Yedaide, M. **Pedagogía(s) vital(es).** Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial. Mar del Plata: EUDEM, 2017.

SUÁREZ, D. "Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico". En: Espacios en Blanco. **Revista de Educación**, vol.2, n° 31, jul/dic. 2021, 365-379. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2021.

SUÁREZ, D. "Experiencia interrumpida, narrativas de sí y redes de investigación-formación-acción docente. Reflexiones pedagógicas contemporáneas". En: **Pontos de Interrogacao**, vol.11, n°2, jul-dic 2021, 445-462. Salvador: Universidad del Estado de Bahía, 2021.

SUÁREZ, D. y DÁVILA, P. "Redes de formación, investigación y pedagogía. Documentación narrativa de colectivos docentes junto a la universidad". En: **Revista FAEEDA.** Educacao e Contemporaneidade, vol. 31, n°66, abr/jun 2022, 19-30. Salvador: Universidad del Estado de Bahia, 2022.

Apresentação

Coformação docente em redes e movimentos

Esta obra inicia a *Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas*, organizada pelo Grupo DIVERSO como uma das ações do Observatório da Profissão Docente, e visa publicizar as experiências construídas no cotidiano das escolas da Educação Básica como parte do movimento latinoamericano de decolonizar a formação docente na busca pelo combate ao desperdício da experiência e a invisibilidade de saberes e pedagogias construídas nos coletivos de docentes. Cada volume da Coleção resulta do trabalho pautado nos princípios da horizontalidade, da alteridade, da inclusão e da autoria docente que atravessam o dispositivo epistemo-político da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

O livro *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: por outros movimentos insubmissos da formação docente na Educação Básica* apresenta experiências de pesquisa-ação-formação realizadas a partir da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica, desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica — DIVERSO, da Universidade do Estado da Bahia — UNEB. Trata-se de uma obra composta por seis capítulos que se articulam em diferentes momentos para relatar de forma dialógica as experiências construídas pelo Grupo de Pesquisa e suas contribuições para o campo da formação docente no Brasil. A obra aponta as origens do dispositivo, suas bases epistemo-política e sua articulação com a proposta vivenciada na Bahia a partir de aproximações, inspirações e (re) formulações de itinerários e políticas de sentido sobre a proposta da pesquisa-ação-formação a partir da escola e em redes de formação.

No primeiro capítulo, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, inicia esse percurso trazendo, desde o título, a consigna inspiradora

do movimento argentino que inicia nos anos 2000, através do trabalho realizado pelo Prof. Daniel Suárez, que introduz o dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas nas pesquisas-formação em redes. O artigo *Como chegamos até aqui? Das narrativas de formação à documentação narrativa de Experiências Pedagógicas* aborda o percurso histórico-formativo do Grupo de Pesquisa DIVERSO no trabalho com a formação docente e seus entrelaces com a pesquisa narrativa e com as contribuições das bases epistemometodológicas do dispositivo DNEP construído na Unviersidade de Buenos Aires, através da *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas*. Apresenta as aproximações que foram construídas com o dispositivo como parte do processo de busca por outros modos de decolonizar a formação docente. Conforme a autora, a proposta da DNEP “consistiu em mobilizar uma outra geopolítica do conhecimento em que a formação em rede convocou professores/as e pesquisadores/as a reposicionarem-se no processo de construção do saber pedagógico”.

Em seguida, Fabrício Oliveira da Silva e Adelson Dias de Oliveira, em *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: tessituras metodológicas da formação* prosseguem na apresentação do dispositivo Documentação Narrativa, situando-a a partir dos fundamentos, objetivos e procedimentos gerais da DNEP construídos na Argentina e seus desdobramentos reflexivos nos processos de *coformação*.

Entre Giros e Tessituras: mobilizações políticas e epistêmicas da coformação, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, Graziela Ninck Dias Menezes e Leandro Gileno Militão Nascimento tratam do itinerário formativo da DNEP a partir dos princípios que a constituíram na coformação realizada no/pelo Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as. O texto traz o relato do processo formativo construído sob as bases epistemológicas da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas realizado pelo Grupo de Pesquisa DIVERSO. As autoras e o autor organizam o artigo a partir de duas questões que apresentam as tessituras epistemometodológicas e suas relações com os princípios que sustentam o trabalho de formação, a saber: Como organizamos os

momentos formativos? Como mobilizamos epistemologicamente a escrita de relatos?

Escuta, escrita e o ethos da confiança entre pares: um mergulho na experiência formativa, Ana Lúcia Gomes da Silva e Osvalneide Cerqueira dos Santos trazem as experiências da formação construída a partir da DNEP, em que a escrita da experiência foi refletida a partir do potencial pedagógico visibilizado nas narrativas que produziram outros *saberes-fazer*es da docência. Inspiradas no itinerário formativo construído na pesquisa-formação, as autoras organizaram o capítulo em três *giros narrativos* que tratam dos seguintes aspectos: concepção da (form)ação e seus cenários; potencial pedagógico da DNEP; o *ethos* da confiança na escrita entre pares.

O capítulo *Escritas das narrativas de formação: autoria e coautoria entrelaçadas*, de Maria Helena da Silva Reis Santos e Edivânia Lima Santos, discute autoria e coautoria pedagógicas de docentes da Educação Básica apoiado na dialogicidade freiriana e nos princípios da horizontalidade e alteridade que regem a formação baseada na Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica. A partir da escrita (n)etnográfica, as autoras buscaram desvelar contextos, cenários dos percursos da escrita formativa e os elementos envolvidos, dentre eles: a narratividade articulada em mediação/indagação/negociação em uma comunidade colaborativa e de atenção mútua de docentes, implicando-os no processo auto-com-formativo.

Para finalizar, o artigo intitulado *Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as: por um movimento em redes de coformação*, de Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios e Leandro Gileno Militão Nascimento, situa as experiências docentes a partir da constituição do Coletivo de docentes que foi constituindo-se a partir da realização da pesquisa-ação-formação. A autora e o autor abordam os percursos construídos pelo Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as e suas relações com o desenvolvimento e produção da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, sobretudo, na relação com os princípios que fundamentaram a

coformação, a construção da formação em rede e suas contribuições na produção de outras formas alternativas de organização pedagógica e de validação de saberes que habitam a escola.

É na tessitura dessa obra que, juntamente com o DIVERSO e o Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as, convidamos os leitores e as leitoras para conhecerem o trabalho realizado com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas e suas interfaces na construção de uma outra epistemologia sobre a formação docente.

Outono, 2022.

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
UNEB/PPGEDUC/DIVERSO

Como chegamos até aqui?
Das narrativas de formação à documentação narrativa
de Experiências Pedagógicas

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Tudo começa pela narrativa, com a narrativa, entre narrativas. Narrativas da escola e na escola. O trabalho de pesquisa construído, nos últimos doze anos, pelo Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica — DIVERSO envolveu as narrativas de sujeitos em contexto escolar. Ao longo dessa trajetória de mais de uma década, buscamos compreender o processo nômade das narrativas na construção dos sentidos das experiências nas dobras do cotidiano e nas fissuras que caracterizam um modo próprio de produzir saberes e de traduzir diferenças nos espaços educacionais a partir da docência.

Partimos do princípio que a narrativa constituiu-se como um texto encarnado na vida que articula as experiências, posicionando-as discursivamente. É um ato responsivo e responsável de nos posicionarmos. Nosso trabalho com as narrativas começa inspirado na História Oral¹ a partir dos modos de pensar as histórias de vida produzidas na perspectiva da micro-história. Importava-nos a história dos vencidos, dos silenciados (BENJAMIN, 1993) no contexto educacional — as histórias de vida de estudantes e professores/as. Assim, iniciamos esta caminhada com as histórias de vida de estudantes², entendendo que a narrativa individual e coletiva faz parte de uma (re)construção de conhecimentos, saberes e memórias.

¹ Os estudos sobre a história de vida, no Brasil, foram influenciados pela História Oral que surge na década de 1960 através do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/Fundação Getúlio Vargas).

² Estudos iniciados desde a produção da minha Tese de doutorado, em 2008, desenvolvida a partir de histórias de vida de estudantes da roça, no interior da

A partir do fluxo das narrativas produzidas nas histórias dos sujeitos, passamos a nos interessar, mais especificamente, pelas narrativas de docentes. Mergulhados nos estudos da pesquisa (auto)biográfica, a partir das investigações construídas pela vertente francófônica, passamos a compreender a narrativa como formação. A corrente de histórias de vida em formação que surge na França, em trabalhos que remontam os anos de 1980, parte da premissa de que os sujeitos constroem as narrativas a partir de sua própria existência. As histórias de vida demarcam uma virada paradigmática na educação ao situar a formação como uma construção permanente. Elas surgem como um campo de estudo, a partir do movimento socioeducativo das *histórias de vida em formação*, que tem como referência o processo de (auto)formação vinculado à vida cotidiana. Destaco também aqui as contribuições lusofônicas a partir dos estudos de Nóvoa (1992) que, em diálogo com o Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE/FEUSP), em 1990, inauguram as primeiras discussões e pesquisas (auto)biográficas no Brasil.

Em relação ao movimento (auto)biográfico no Brasil, Passeggi e Souza(2017) sinalizam, em seus estudos, as principais abordagens, princípios epistemológicos e orientações que fundamentaram as pesquisas dessa vertente no contexto brasileiro. Entre elas, destaco o trabalho realizado com as *narrativas como dispositivos de pesquisa-formação*. Inspirados nessa orientação, nos trabalhos realizados pelo GRAFHO³, pelo GRIFARS⁴ e nas diversas edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica – CIPA, desenvolvemos desde 2010 trabalhos vinculados à Pesquisa-formação fundamentada na abordagem (auto)biográfica, os quais concebiam

Bahia/Brasil, publicado no livro *Ser e não ser da roça, eis a questão!, Identidades e discursos na escola*.

³ Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral – GRAFHO, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

⁴ Grupo Interdisciplinar de Pesquisa Autobiográfica, Representações e Subjetividades, vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

as narrativas como elemento de reflexividade biográfica na construção de outros modos de fazer, narrar e refletir sobre a docência nos espaços educativos. Assim, nos mobilizamos a investigar como as narrativas traduziam o movimento de formação no cotidiano das escolas da Educação Básica, na Bahia. Conforme Rios (2016,p. 30), a partir dessa aposta epistemológica “A narrativa é considerada como um dispositivo de investigação-formação, utilizando-se da experiência como produtora de sentidos e estéticas sobre/da formação. Estas relações produzem políticas de sentidos complexas no contexto educacional”.

O trabalho foi desenvolvido, inicialmente, através da experiência com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência — PIBID. A base epistemometodológica inspiradora para a realização da pesquisa-formação foi o dispositivo do atelier biográfico de projeto de autoria de Delory Mombberger (2006, p.359) que o concebe como “um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva (...), considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si”.

A partir das pesquisas realizadas nas escolas, nos aproximamos da discussão sobre a experiência como fundante para o trabalho com as narrativas, sendo traduzidas nos relatos dos/as docentes, uma vez que “a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência(...) estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela” (CLANDININ,CONNELLY,2015, p.48). A experiência é concebida como acontecimento que se produz de forma singular. É também abertura ao vivido, ao saber-com, à produção da diferença, da heterogeneidade e da ruptura com as racionalidades técnicas e colonizadoras, convocando os sujeitos da experiência a (trans)formação, tornando-se conceito central da pesquisa-formação.

As experiências pedagógicas foram narrativamente entrecruzadas com as políticas da diferença a partir do protagonismo docente que se instaura no cotidiano das escolas. O princípio de

coformação e coconhecimento entre Universidade e Educação Básica e o princípio de *autoria docente* foram se fortalecendo ao longo dos trabalhos do DIVERSO construindo nos últimos anos, aproximações com o pensamento decolonial e as pedagogias de (re)existências que vão atravessando à escola. Essas experiências foram assentando-se na construção de narrativas de resistências construídas em coletivos docentes, uma vez que, “É a partir dos modos de viver, posicionar-se e interpelar as narrativas institucionais que as narrativas de resistência se instauram. Essas narrativas são forjadas no cotidiano da profissão a partir das zonas de invisibilidade que atravessam o trabalho docente.” (RIOS, 2021, p.193).

Nesse contexto, nasce o desejo de conhecer mais de perto experiências do movimento pedagógico latino-americano, sobretudo, no que se refere ao trabalho realizado com docentes a partir das narrativas construídas coletivamente de forma horizontalizada e entre pares. Foi nesse sentido que o Grupo de Pesquisa DIVERSO se aproximou da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, dispositivo epistemo-político-metodológico elaborado pelo Prof. Daniel Suárez na Universidade de Buenos Aires, na Argentina. A proposta consistiu em mobilizar uma outra geopolítica do conhecimento em que a formação em rede convocou professores/as e pesquisadores/as a reposicionarem-se no processo de construção do saber pedagógico. Conforme Suárez,

La relevancia que adquiere la documentación narrativa de las propias experiencias escolares por parte de los docentes radica en el enorme potencial que contienen estos relatos pedagógicos, para enseñarnos a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas. De esta manera, al tejer sus narraciones, los docentes nos comunican su sabiduría práctica y, al mismo tiempo, permiten a otros destejerlas para volver explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de esa sabiduría. Es decir, la narrativa estructura la experiencia, y los relatos son una forma de conocerla, reflexionar sobre ella, transmitirla y compartirla con otros. (SUÁREZ, 2007, p.16)

A partir dessa experiência e concebendo a narrativa como território de (re)existências docentes fundadora de outros saberes e pedagogias no cotidiano da escola, passamos a construir nossa proposta de pesquisa-ação-formação com docentes do Ensino Fundamental da Bahia, envolvendo os municípios de Salvador e Jacobina. A DNEP constituiu a terceira etapa da pesquisa Profissão Docente na Educação Básica da Bahia, financiada pelo Edital Chamada Universal MCTI/CNPq nº 28/2018 e pelo Edital do Programa de Pesquisa Aplicada, Tecnologias Sociais e Inovação (PROINOVAÇÃO) da UNEB nº 025/2021. Atualmente, temos cinco grupos de docentes que passaram pela *coformação* e compõem o Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as⁵, cujas publicações fazem parte da Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas e estão disponíveis no nosso Observatório da Profissão Docente⁶.

Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: trajetórias, princípios e redes formativas⁷

A proposta da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica — DNEP surge na Argentina, nos anos 2000, a partir do desafio de produzir uma outra política de conhecimento, construída por Daniel Suárez (2007), na Universidade de Buenos Aires. Trata-se de um dispositivo político-epistemológico vinculado a perspectiva da pesquisa-formação-ação, tendo a experiência pedagógica como mobilizadora da (re)construção da

⁵ Coletivo de investigação-formação na escola, criado em 2018, a partir do Projeto de extensão do Observatório da Profissão docente desenvolvido pelo Grupo DIVERSO, como parte da Pesquisa Profissão Docente na Educação Básica da Bahia, vinculado à Rede FORMAD — Rede de Formação docente: narrativas e experiências.

⁶ Disponível do site <http://www.observatoriodocente.uneb.br/>

⁷ As experiências com a DNEP construídas pelo DIVERSO, que constituem a segunda parte desse texto, fazem parte do artigo encaminhado para a Revista Trama, da Universidade Nacional de Salta.

memória pedagógica dos/as docentes. O dispositivo consiste em tornar público sentidos e significados construídos pelos/as docentes no movimento de narrar, ler, reescrever e comentar as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, a partir da constituição de coletivos de narradores/as mobilizados/as por uma outra política de conhecimento que se constitui em processos de redes de formação.

No Brasil, o debate sobre a Documentação Narrativa das Experiências Pedagógicas e suas contribuições no campo da pesquisa (auto)biográfica foram iniciadas a partir da participação do Prof. Daniel Suárez no III Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica – CIPA, em 2008. Agregam-se a esse marco inicial, experiências de pesquisa-ação-formação e publicações produzidas por alguns grupos de pesquisa brasileiro, entre eles, o Grupo de Estudos e Pesquisa das Professoras Alfabetizadoras, Narradoras – GEPPAN, vinculado à Rede de Formação docente: narrativas e experiências – Rede FORMAD. O GEPPAN, em articulação com a Rede FORMAD, iniciou o trabalho com a DNEP em novembro de 2011 através da realização de formação com professoras alfabetizadoras do Rio de Janeiro, em que os princípios de horizontalidade, alteridade e o trabalho em rede foram fundamentais para a utilização do dispositivo. A partir dessa experiência, Sampaio e Ribeiro afirmam que:

(...) a documentação narrativa de experiências pedagógicas suscita aprendizagens: perceber, ouvir, conhecer o que, todo dia e o tempo todo, é produzido na escola! Nesse sentido, trata-se de um processo no qual o professor e a professora são convidados/as a tomar a palavra, se colocar como autor e autora, a dizer sua palavra, a se expor, a se narrar, a mostrar o que faz, vive e experienciar! E nessa liberdade de pensar e se colocar como autor/a da própria formação reside, quicá, a riqueza do dispositivo; mas não apenas se colocar como autor/a, e sim viver a tensão entre a própria experiência e a dos demais, de escrever sobre o vivido e pensar sobre ele, de escutar, se incomodar, se identifica ou se estranhar. (SAMPAIO, RIBEIRO, 2015, p. 113).

O Grupo de Pesquisa DIVERSO, em 2015, inicia o trabalho com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas a partir da Pesquisa Profissão Docente na Educação Básica na Bahia que tem como um dos seus objetivos cartografar narrativamente as experiências pedagógicas dos/as docentes do Ensino Fundamental a partir da documentação narrativa, constituindo uma das etapas de realização da pesquisa-formação. O trabalho inicial consistiu em levantamento das produções realizadas sobre o dispositivo na Argentina e no Brasil para compor o Grupo de Estudo do DIVERSO. Em 2018, começamos a terceira etapa da investigação a partir do trabalho com pesquisa-formação, utilizando o dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Especificamente, a formação baseou-se nas experiências desenvolvidas pela *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas*⁸, uma vez que nos articulamos com a proposta da rede em indagar a formação docente a partir da escola, utilizando-se da narrativa como elemento de reposicionamento do/a docente como autor/a do campo educativo, considerando os relatos pedagógicos como “obra de saber público” (SUÁREZ, DÁVILA, 2021).

O trabalho foi iniciado no município de Salvador, com três grupos de docentes reunidos em períodos distintos que mobilizaram suas narrativas de (re)existências para articularem o que pensam, fazem, lutam, discutem e produzem como educação em suas escolas. No momento, o Coletivo já teve cinco grupos de docentes que viveram a experiência com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, traduzindo o mundo escolar a partir de diferentes saberes que os constituem. A documentação Narrativa de Experiência Narrativa potencializou a criação, o desenvolvimento e a consolidação de coletivos e redes docentes conformados em torno da reconstrução narrativa da

⁸ Programa de Extensão Universitária da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires, nascido em 2010, composta por professores/as, pesquisadores/as e coletivos de docentes narradores/as, coordenada pelo Prof. Daniel Suárez.

experiência pedagógica, promovendo a constituição de *comunidades de práticas*.

Como desdobramento desta pesquisa matricial, por intermédio da realização de um estágio doutoral, Oliveira (2019) produziu a tese intitulada: *Viagem-formação: Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas de professores(as) no ensino médio de escolas rurais*, por meio da qual, o autor se vale da documentação narrativa enquanto método para a construção de políticas de conhecimentos em torno das experiências formativas de professores/as a partir das práticas educativas cotidianas que estes realizam no seio da profissão docente. Trata-se da primeira experiência efetiva do Grupo de Pesquisa com o dispositivo epistemo-político da DNEP⁹. Nesse trabalho, o autor se dedicou a compreender as experiências pedagógicas de docentes no Ensino Médio rural, com foco nas práticas, saberes e experiências de professores/as do Ensino Médio.

Diante desse contexto, o trabalho da pesquisa-formação a partir da escola, desenvolvido pelo DIVERSO, buscou articular-se as ações Universidade-Escola com o objetivo de constituição de coletivos de professores/as e pesquisadores/as na busca pelos saberes das experiências produzidos pelo protagonismo docente. Narrativas que traduziram um movimento de (re)existências em diálogos tecidos a partir dos modos de habitar a profissão docente na pluridiversidade. Como apresenta Rios,

No trabalho com a auto/co/conformação, gestado a partir de princípios da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, realizado pelo Grupo de Pesquisa DIVERSO, no Brasil, percebemos que as artesanias da prática representam e visibilizam pedagogias outras que atravessam o cotidiano da escola. Pedagogias insurgentes que se inscrevem em coletivos de lutas, em coletivos

⁹ As experiências construídas pelo DIVERSO com os/as docentes a partir da DNEP inspiraram outras pesquisa-formação no interior do grupo, entre elas, o estudo de pós-doutoramento de Silva (2021), intitulado *Profissão docente na educação superior: Interfaces Formativas para a docência na educação básica e*, atualmente, faz parte das bases epistemometodológicas de quatro teses em andamento.

comunitários, coletivos de vida que integram à escola, na relação experiência-sentido. Ao tratar dos modos como os/as professores/as habitam a profissão docente na relação com a diversidade, as experiências eleitas, comentadas, discutidas, validadas como saber foram traduzidos a partir de movimentos de (re)existências dos cotidianos da escola-vida. (RIOS, 2020,p.22)

A formação baseou-se nas narrativas de experiências construídas no cotidiano da profissão docente que foram validadas como saberes pedagógicos entre os pares. Narrativas que traduziram uma potente relação de (re)existência estabelecidas em diálogo que foram tecidas revelando os modos de habitar a profissão docente. Os/as professores/as autores/as trouxeram saberes sobre a docência que se afirmam pelas/nas diferenças que constituem as existências na vida-profissão. As rupturas foram construídas em movimentos de aprendizagens contínuas, inscritas nos corpos que territorializam a profissão. Interessa-nos, também, destacar o interesse pela discussão da rede de (trans)formação, “como modalidad descentrada de organización, que nos puede ayudar a pensar de manera ampliada el territorio de la formación docente más allá de las definiciones, regiones o jurisdicciones oficiales en que se organiza y gobierna la educación, trazando nuevos territorios” (DÁVILLA, ARGNANI, 2015, p.89)

A rede de formação se constitui em coletivos de docentes e pesquisadores/as que buscam, nas fissuras do sistema escolar, o enredamento dos saberes criados, problematizados e publicizados neste espaçotempo de formação. Nesse sentido,

Uno de los fines que desea alcanzar la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en tanto instancia y proceso de formación docente continua es el de sentar bases para la constitución de *colectivos o comunidades de docentes escritores y lectores de experiencias pedagógicas*. Esto es, formas de agrupación y vinculación recíproca entre docentes en las que tienden a confluir sus voluntades e intereses específicos en función de la definición de objetivos comunes; se asumen compromisos colectivos para la reflexión,

investigación y mejora en las prácticas educativas; y se reconocen las responsabilidades compartidas y el respeto a las diferencias (teóricas, metodológicas, pedagógicas, etc.). En este caso, los colectivos de docentes se fundamentan en el desarrollo de relaciones horizontales entre sus miembros, y tienen por objetivo central la creación de un espacio o varios espacios de formación que combinen instancias de trabajo colectivas e individuales para problematizar y recrear el lenguaje y el pensamiento pedagógicos, en virtud de la construcción y reconstrucción narrativa y reflexiva de la experiencia escolar, su sistematización, publicación, difusión y deliberación públicas. (SUÁREZ, 2005, p.35)

No processo de escrita da narrativa, os/as professores/as debruçaram-se a selecionar uma experiência pedagógica que traduzisse os saberes eleitos pelo coletivo a serem publicizados. Eleger uma experiência não foi tarefa fácil porque os/as docentes, no universo de suas histórias de vida-formação-profissão, buscavam aquilo que os tocaram, os afetaram e os (tans)formaram. Havia uma dificuldade inicial no risco e na vulnerabilidade de *ex-por* a experiência. Entretanto, ao longo do processo, os/as professores/as passaram a arriscar-se na travessia e no perigo. As experiências foram compondo as narrativas como elementos centrais de sua constituição. Elas tornaram-se elementos fundadores da pesquisa-formação, considerando os lugares que cada um/a constitui o vivido no mundo escolar e na relação com os saberes pedagógicos que são constituídos por uma constelação de saberes que entrecruzam as existências dos/as docentes.

Ao escrever a narrativa, mediado pelo olhar do Outro que se configura como seu par no processo pedagógico, o/a professor/a narrador/a passou pelo processo de reconfiguração de si, de suas experiências, problematizando práticas e saberes no processo de construção da intriga narrativa. O vivido reveste-se de outras políticas de sentido, demarcado por reflexões que extrapolam o universo circunscrito à sala de aula – passa-se do mundo vivido para o mundo do texto configurando o movimento de auto/com/co formação. O que foi vivido por este grupo, ao transitar de um relato

que conta de si para um documento refletido e que representa experiências constituídas de potencial pedagógico inerente aos conhecimentos hegemônicos, configura-se como uma trajetória de formação com o outro.

O Outro da formação no coletivo de professores/as narradores/as foi se configurando em lugares distintos da produção da narrativa. Esta confluí-se em um movimento de com/co/partilha de saberes e experiências da profissão docente tecidas nas inserções dos espaços socioeducacionais vividos pelos/as docentes. Este lugar do Outro na escrita de cada narrador/a através dos diálogos, perguntas, comentários, críticas, expansões, sugestões tornou-se um desafio a ser aprendido e vivido na formação.

O que dizer sobre o texto narrado? O que posso dizer? Como dizer? Estas foram várias das questões e tensões vividas no processo de tematização e edição pedagógica das narrativas produzidas pelos/as docentes, mas representou também lugares de encontros, de alteridade entrecruzou fronteiras nas narrativas produzidas. Ser autor/a na polifonia de vozes presentes no texto construído coletivamente e/ou ser o Outro do texto narrado constituíram-se metamorfoses no processo de formação. Os princípios de horizontalidade, alteridade e autoria que atravessam a formação foram instaurando-se no grupo. Ao construir processos autorais, entre pares, interrogou-se o processo de subalternização e colonialidade do saber que envolve os modelos de formação assentados em uma racionalidade técnica/indolente.

Outra política de sentido foi elaborada neste processo a partir dos desafios interpretativos construídos na produção de um *saber-com*. Os/as docentes foram narrando, comentando, refletindo acerca do esvaziamento do registo de seus saberes no cotidiano da escola e da formação – lugares das experiências desperdiçadas na escola. Assim como narraram sobre as dificuldades e reflexões geradas no processo de habitar uma escrita de si e do outro. No ciclo hermenêutico que envolve a narrativa pedagógica, o par

experiência-sentido foi se costurando nas/pelas autorias individual/coletiva tecidas na formação.

A autoria foi construída como um movimento de identidades coletivas que vão sendo reconfiguradas narrativamente nos relatos, na visibilidade das (re)existências apontadas pelos/as professores/as. Ao tratar do lugar da documentação narrativa na produção da autoria docente do saber pedagógico, foi possível documentar o não documentado, trazendo à tona a legitimidade dos saberes produzidos no cotidiano das escolas. Os/as docentes imprimiram uma outra escrita de si atravessada pela polifonia produzida, dialogicamente, no processo de construção do texto/documento.

Instaura-se a construção autoral dos saberes instituídos no fazer docente em uma rede colaborativa de produção de experiências pedagógicas editadas e validadas entre pares. Nesse sentido, o lugar da autoria na construção do protagonismo docente se refletiu como força insurgente na formação. Ou seja, nas (re)existências ao invés de terem autores, são autores. Para Santos, um dos tipos de autoria que representa as epistemologias do sul encontra-se fundado nos conhecimentos coletivos. “Mesmo pertencendo os conhecimentos coletivos a um dado grupo ou comunidade, há sempre pessoas que os formulam com especial autoridade[...] O conhecimento coletivo exprime-se num tipo de mediação que, longe de ser neutra ou transparente, é um espelho prismático, como um filtro criativo e transformador”. (SANTOS, 2019, p.88).

O princípio da autoria, fundante nesta formação, foi ressaltado como força de um coletivo que se inscreveu nas redes de formação em movimento. Como nos diz Suárez (2007, p.16): “La relevancia que adquiere la documentación narrativa de las propias experiencias escolares por parte de los docentes radica en el enorme potencial que contienen estos relatos pedagógicos, para enseñarnos a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas”. Entre narrar, ler, comentar, reescrever, publicar e publicizar os documentos narrativos, os/as docentes ocuparam lugares de fronteiras demarcadas pela tradução intercultural de suas próprias experiências.

A autoria individual/coletiva foi construída como novas habitações para a profissão docente em que narrar a si, o outro e o coletivo tornaram-se fundamentais para a formação.

Nos diferentes momentos de produção das escritas, nas várias versões, os/as professores/as posicionaram-se como tradutores das experiências vividas e narradas pelo coletivo. As traduções foram construídas a partir dos sentidos, problematizados no coletivo de narradores/as a partir das tematizações feitas pelo grupo e, posteriormente, validadas na reconstrução individual e coletiva do documento publicado. No processo de transição do relato ao documento narrativo, houve muitas negociações, disputas de sentidos, narrativas e saberes; processos de conhecimento, auto-conhecimento e reconhecimento; visibilidade das inexistências na construção de autorias; construção de políticas de sentido sobre a própria profissão.

A narrativa foi produzida através de práticas de (trans)formação construídas no movimento de ler, dar-se a ler, comentar e editar. Depois de escrever diferentes versões da experiência e após várias discussões, o grupo juntamente com o o/a narrador/a decidiram o processo de validação e publicação do documento narrativo. Com os documentos publicados realizamos o Conversatório de Experiências Pedagógicas, evento público para apresentação do documento narrativo, sendo este mais um *espaçotempo* de tessituras de saberes e fazeres da profissão. O momento final de partilha pública do documento narrado, tecido entre fios distintos, representa a abertura da experiência para novos movimentos da rede que tem em sua essência a vitalidade da constelação de conhecimentos que os/as docentes singulares/plurais escreveram e se inscreveram como autores/as do mundo escolar. E, assim, fomos (re) compondo o itinerário da formação pautado no movimento dialógico de produção de coconhecimento proporcionado pela DNEP.

Os relatos impulsionaram outras epistemologias que atravessaram o processo de auto/com/co formação oriundas de coletivos diversos nos quais os/as professores/as se inscreveram em

seus pertencimentos pessoais e profissionais, inspirados/as em uma desobediência epistêmica à racionalidade técnica/instrumental/indolente. As narrativas traduziram o movimento de narrar e documentar experiências pedagógicas discutidas e validadas, entre pares, como formas de reposicionamento dos/as docentes na construção de autorias coletiva em redes de (trans)formação.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2ª edição. Uberlândia:EDUFU, 2015.

DÁVILLA, P.V; ARGNANI, A. Redes pedagógicas y colectivos docentes conformados en torno de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 72 – 92, set./dez, 2015.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, maio/ago. 2006, p. 359-371.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In. NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., p. 11-30, 1992.

OLIVEIRA, Adelson Dias de. **Viagem-formação**: Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas de professores (as) no Ensino Médio de escolas rurais/ Adelson Dias de Oliveira. Tese de doutorado. PPGEDUC/UNEB-- Salvador, 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA Elizeu Clementino. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2, 217, p. 6-26.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. De aluno a professor: encontros (bio)gráficos com a docência na educação básica. *In*: VICENTINI, Paula Perin; CUNHA, Jorge Luiz da; CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel (Org.). **Experiências formativas e práticas de iniciação à docência**. Curitiba: CRV, 2016. p. 29-41.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. Narrativas de experiências pedagógicas: territórios de (re)existências na formação docente. **Rutas de Formación: prácticas y experiencias**, n. 11, p. 15-24, 2020.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. Profissão docente no ensino fundamental em tempos de pandemia: narrativas em disputa. *In*: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). **Profissão docente em questão!** Salvador: EDUFBA, 2021. p. 183-199.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago. Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: escritas de si e formação docente. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015.

SANTOS, Boaventura Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SUÁREZ, Daniel Hugo. *¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? Colección de Materiales Pedagógicos – Fascículo 2*. Buenos Aires: MECyT / OEA, 2007.

SUÁREZ, Daniel; DÁVILA, Paula; ARGNANI, Augustina; CARESSA, Yanina. **Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes**. Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación, Nº 6, noviembre, 2021.

Documentação narrativa de experiências pedagógicas: Tessituras metodológicas da produção de saberes da docência

Fabrício Oliveira da Silva
Adelson Dias de Oliveira

A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas – DNEP, idealizada pelo professor e pesquisador argentino Daniel Suárez, Univerisad de Buenos Aires – UBA, constitui-se em um dispositivo de investigação-ação-formação pensado para refletir e indagar, segundo Suárez (2007), o “mundo escolar” a partir da fala e experiência de quem o vivencia cotidianamente.

Tal indagação ocorre por meio de produção de relatos escritos pelos próprios professores e professoras, os quais, são produzidos e discutidos em coletividade, entre pares. Assim, a documentação narrativa compreende um itinerário pedagógico a ser observado para sua concretização, compreendendo movimentos de ler, escrever, reescrever e comentar, constituindo-se em um processo de construção entre pares, em que docentes e pesquisadores/as constroem e validam dialogicamente os saberes experienciais que são documentados nas narrativas.

A documentação narrativa, no campo educacional, revela-se como uma prática de investigação-ação-formação pedagógica que se efetiva de modo compartilhado, fundamentado, sobretudo, no princípio da horizontalidade, ou seja, da condição de produção, reflexão e validação de experiências que se constroem e se põem em reflexões pelos próprios pares. Nesse sentido, tal dispositivo sugere a existência de uma partilha da fala, do pensamento e a discussão coletiva de saberes/fazeres socializados por meio dos relatos produzidos por professores e professoras. A documentação narrativa pressupõe, portanto, que os próprios professores produzam, reflitam, validem e construam conhecimentos no campo educativo advindos de suas vivências cotidianas, situação

que os possibilita engendrar modos peculiares de produzirem experiências, as quais retroalimentam as ações de quem as produziu, bem como a de seus pares.

Ancorados numa compreensão de que a documentação narrativa se caracteriza como insurgente dispositivo de pesquisa e produção de conhecimentos, temos a clareza de que ela vai além de se constituir como um mero dispositivo para realização de pesquisas no campo da educação. Tal dispositivo constitui-se como dispositivo de produção e documentação de experiências pedagógicas da/na profissão docente, em contextos de atuação no ensino, seja na educação básica ou no ensino universitário. Neste sentido, a ideia central da DNEP é tornar as experiências pedagógicas protagonistas, portanto, reveladoras das tessituras do fazer dos professores no cotidiano da profissão.

Esse movimento como revela Suárez (2007) congrega a potencialidade de se constituir enquanto uma metodologia que gera uma política de conhecimentos advinda da experiência que os professores e professoras desenvolvem no exercício da profissão, demarcado pela promoção da autoria e autonomia docente, indo de encontro ao *modus operandis* de como o saber é construído e validado O que queremos dizer é que,

(...) o sentido dado às experiências possibilita a validação dos saberes experienciais, havendo, nesse sentido, a confluência de forças para que o aparato legal que constitui o ambiente educacional passe a considerá-las como uma outra forma de conhecimento (OLIVEIRA, 2019, p. 47).

Trata-se, portanto de um dispositivo que prioriza o vivido, em que a narrativa se processa pelas vias das reflexões, problematizações, tematizações e constituições de saberes do cotidiano que se emancipam e tornam-se grandes referências para se pensar a profissão docente em suas dimensões formativas e de processos de profissionalização.

O processo de documentar as experiências toma como elemento central o experienciado a partir do fato narrado. Deste modo, a narrativa constitui-se em um mecanismo que possibilita a construção de uma rede de conhecimentos que são tecidos por aquele/a que narra, mas que ganha dimensões de uma interseccionalidade de sentidos ao ser, também, tecida em rede, pois a narrativa é rizomática, é transversal, proporciona relações mais dialógicas consigo mesmo, com os pares, com quem é possível articular saberes e narrar experiências. A narrativa é o dispositivo pelo qual podemos falar de nossas vivências, construir e relatar experiências, conversar com os pares e produzir e validar saberes e conhecimentos educativos. É por meio da narrativa que questionamos, problematizamos, tencionamos e refletimos sobre o cotidiano do qual fazemos parte. As narrativas são o caminho pelo qual as experiências vividas são construídas e refletidas.

Considerando as características da investigação-ação-formação construída com a documentação narrativa, destacam-se para o campo da educação um movimento de pesquisa autoformativa que converge para especificidades de produção do conhecimento centrada no fato de suas ações terem como foco a formação/emancipação do professor e da professora, além de abordar o espaço escolar como campo de pesquisa e fazer fluir a luz oriunda das experiências docentes, legitimando e validando os saberes docentes. Nas palavras do professor pesquisador Daniel Suárez:

Com objetivo de documentar por meio de relatos de experiência o mundo da vida da escola e desenvolver processos de reconstrução dos saberes da profissão docente, desenvolvemos um dispositivo de trabalho entre pares que valida e regula, por meio de critérios metodológicos específicos a investigação participativa, narrativa e autobiográfica dos professores. A documentação narrativa das experiências pedagógicas implica o desenvolvimento de um itinerário de investigação interpretativa coparticipativa entre docentes, que é, ao mesmo tempo, um processo de auto, co e conformação, na medida em que promove processos reflexivos entre pares em torno de um saber reconstruído e as formas de

conscientização profissional que dele decorrem. (SUÁREZ, 2019, p.120, tradução nossa)

Nessa lógica, é princípio fundante da documentação narrativa o processo de formação, que ocorre reflexivamente pelo próprio participante ao instaurar no processo a autoformação, bem como com os pares, em que a dialogicidade e colaboratividade evidenciam um processo de com-coformação, tecida com o outro e pelo olhar do outro. Nessa dinâmica formativa, há, ainda de se considerar as dimensões de uma formação pela própria natureza da docência, da profissão, em que a escola é um ambiente propício para a construção de práticas e saberes que se constroem nas tessituras da experiência. Assim sendo, ambiente educativo torna-se celeiro fundante para que aqueles e aquelas que vivem a profissão docente possam construir saberes a partir do vivido, uma dinâmica de insurgência, mas também de resistência e validação de conhecimentos que se produzem na inventividade e criatividade docente.

A DNEP consolida-se a partir dos processos de construção coletiva de um documento publicável, que evidencia, explicita, orienta e valida as experiências educativo-pedagógicas da/na escola ou da/na universidade. Mais que um relato, o documento narrativo cumpre o importante papel de publicar os conhecimentos gerados com as documentações narrativas, “pois no momento em que se fixa textualmente a experiência através de sua escritura, esta alcança seu maior grau de objetividade.” (SUÁREZ, 2007, p.38, tradução nossa).

Num processo de documentar narrativamente as experiências pedagógicas, os professores e professoras podem externar a percepção de si, de seus colegas, dos(as) estudantes, bem como de todos(as) que estão em torno do trabalho desenvolvido na escola. Coletivamente construímos e reconstruímos saberes. As narrativas, que se produzem, também, por meio das conversas são imprevisíveis e incontrolláveis, tal como o cotidiano, sobretudo da docência é imprevisível e, por vezes, problemático, tenso, desafiador, inovador, mas também caótico.

No entanto, o caos, ao contrário do que objetivou nos ensinar a ciência positivista, não é desordem, mas uma nova ordem de se pensar e articular as coisas do mundo, e em específico, as coisas da docência, logo da profissão docente. Segundo Morin (1996), o caos constitui uma nova (ou diferente) organização. Assim pensando, as narrativas que se documentam de modo experiencial engendram um procedimento metodológico no campo educacional, configurando-se como uma possibilidade outra, a qual se assenta em distintas configurações de poder, de saber e de fazer nos processos compreensivos das práticas e experiências da docência, tecidas em configurações mais experienciais, partilhadas, flexíveis, sugestivas e horizontais.

As narrativas, portanto, compõem a base central sob a qual a DNEP se evidencia como uma metodologia qualitativa, ancorada em princípios dos trabalhos de Suárez (2007) através do Programa de Documentação Pedagógica e Memória do Laboratório de Políticas Públicas de Buenos Aires (UBA) que nos mostra que:

La relevancia que adquiere la documentación narrativa de las propias experiencias escolares por parte de los docentes radica en el enorme potencial que contienen estos relatos pedagógicos, para enseñarnos a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas. De esta manera, al tejer sus narraciones, los docentes nos comunican su sabiduría práctica y, al mismo tiempo, permiten a otros destejerlas para volver explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de esa sabiduría. Es decir, la narrativa estructura la experiencia, y los relatos son una forma de conocerla, reflexionar sobre ella, trasmitirla y compartirla con otros. (SUÁREZ, 2007, p.16)

Vale, portanto, sinalizar como historicamente a documentação narrativa ganhou contornos acadêmicos e epistemológicos, essencialmente ao evidenciar o que se faz no ato da docência e a partir do refletido que se constitui outra forma de conhecê-lo. A documentação narrativa surgiu na Argentina, no âmbito das políticas educacionais articuladas ao próprio Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia. Todavia, surge como uma

alternativa formativa aos modelos heterodoxos de formação, buscando valorizar, legitimar e tornar públicas experiências, saberes e processos pedagógicos vividos no cotidiano das escolas.

Gestar a documentação narrativa como movimento de produção insurgente de saberes e práticas do cotidiano da profissão docente principia-se em uma condição basilar e necessária para se produzir e validar experiências pedagógicas, por meio das quais os professores e as professoras possam documentar seus saberes e práticas produzidos no cotidiano da profissão docente. Nessa lógica a DNEP possibilita gerar e mapear os saberes experienciais que estes produzem no cotidiano da profissão, numa direção que aponta para a configuração de uma política outra de produção de conhecimento, que emerja do vivido, do experienciado e do partilhado e validado pelos pares. Tal característica da DNEP implica em uma produção e ampliação das experiências, transcendendo o espaço de teorizações oriundas daqueles e daquelas que não vivem o cotidiano da docência. A documentação, tecida pelos próprios professores e professoras, possibilita desenvolver uma forma de estabelecer entendimentos e diálogos experienciais entre os pares, como forma de construir políticas de conhecimentos emergentes das situações reais e factuais da escola e da profissão docente.

A Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica caracteriza-se no campo educacional enquanto uma micropolítica de resistência (RIOS, 2020, 2021) tecida no, com e pelo coletivo de professores e professoras, pelos/as quais busca-se produzir e mapear as experiências da profissão docente. Portanto, a Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica possibilita pensar a questão da potencialidade da produção de saberes experienciais que emergem do fazer cotidiano dos/as docentes, além de potencializar o trabalho em redes de formação docente como organizações complexas, heterogêneas e, do nosso ponto de vista, horizontais. Elas apontam para modos outros de pensar e praticar a formação, viver a produção de conhecimentos e a própria docência.

As discussões feitas acerca das investigações com documentação narrativa revelam modos próprios e fecundos de compreensões teórico-metodológicos das experiências educativas como dispositivo de investigação-ação-formação que potencializa a memória e as experiências dos docentes. Assim, compreendemos que a produção da documentação narrativa estabelece o encontro hermenêutico do professor e da professora com o seu vivido não como um acúmulo de vivências, mas como movimento reflexivo de constituir práticas em saber. A DNEP delinea-se como uma prática formativa em que as experiências pedagógicas do coletivo vão sendo tomadas como elementos de investigação-ação-formação, revelando o fazer cotidiano da docência nas diferentes temporalidades que compõem a narrativa.

A documentação narrativa se insurge como um dispositivo que entrecruza o individual e o coletivo na medida em que, por meio do diálogo, de partilhas de saberes e experiências, gera condições reflexivas de se conhecer as práticas que cada um desenvolve e, com os pares, de se pensar distintas possibilidades de entender o que se vive no contexto da profissão docente. Nesta lógica, a narrativa é entendida na pesquisa como um elemento de potencial formativo e investigativo, uma vez que é por meio dela que os professores e as professoras que narram se anunciam, bem como se denunciam e revelam modos próprios de apreensão de saberes e práticas que desenvolvem no âmbito da profissão docente.

Existe, na narração, um movimento que leva o/a docente a formar-se a si próprio, pela possibilidade de, na elaboração, estruturação e organização da narrativa, constituir aprendizagens experienciais que ganham novas conotações para o próprio sujeito que narra, gerando para este uma possibilidade (auto)formativa. Narrar, pois, a prática, se constitui em uma experiência com possibilidades de formação e (auto)formação para os professores e as professoras que documentam suas experiências pedagógicas. A esse propósito, o pesquisador e professor Daniel Suárez (2007) tem se dedicado a evidenciar a tessitura das narrativas de experiências pedagógicas, considerando-as enquanto um dispositivo de

investigação-ação-formação que tem na narrativa e na reflexão da prática o alimento do processo de formação docente.

Entre os procedimentos e observâncias que Suárez (2007) considera para que haja formatividade na Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica, estão aqueles que o próprio autor sugere para o desenvolvimento do referido dispositivo.

a) Geração e garantia de espaços para que docentes possam mergulhar e viver o processo da documentação narrativa de experiências pedagógicas, de preferência em seu espaço/tempo de trabalho, na escola. Neste item é possível que esse espaço seja também um espaço alternativo para realização dos encontros de professores e professoras. Assim sendo, as plataformas digitais tornam-se espaços possibilitadores para realização de encontros, em plenas condições de favorecer que os professores escrevam, falem, reescrevam, postem e publicizem suas experiências pedagógicas. É nesse contexto em que as experiências emergem do vivido na escola, pois é no contexto dela, da profissão, em que os professores e professoras se voltam para mergulhar e pinçar os acontecimentos e práticas que lhe foram significativos e que, conseqüentemente, tocaram o professor e a professora ao ponto de tornar-se uma experiência que merece ser contada, partilhada e validada pelos pares.

b) Negociação e escolha dos “temas” e/ou experiências a serem narradas. Essa escolha se dá na negociação de temas que são transversais na profissão e que são de interesse da coletividade. Geralmente, a temática é eleita de forma natural, emergindo do interesse dos próprios/as professores e professoras que costumam tematizar aquilo que os afeta no exercício da profissão, de modo a gerar interesse pessoal e coletivo pela temática. Os temas, portanto, atravessam as experiências individuais, mas refletem no coletivo, como forma de perceber que a docência é construída numa rede de situações e temas que acontecem com um, mas que podem também, acontecer com outro, gerando experiências singulares.

c) Escrita e reescrita dos textos, através de processos de leitura e discussões entre pares (duplas formadas para comentarem os

textos entre si, durante o processo de produção até que este seja considerado “publicável”). Essa é uma etapa bastante central na DNEP, pois evidencia a operacionalização dos relatos e de leitura dos mesmos. Essa é, também, uma etapa que se constrói ancorada em uma temporalidade que se dilui no tempo do narrador e da narradora. É preciso respeitar os tempos e ritmos de cada participante, que inicia a escrita do seu relato a partir de uma consigna básica: *Como cheguei até aqui?* Mobilizado por essa questão inicial, os(as) participantes da documentação narrativa se arvoram a relatar seus percursos de vida, formação e de atuação profissional, fazendo fluir o vivido que vai se ressignificando a partir da leitura dos pares e da reescrita do próprio narrador e narradora. O grupo de participantes da DNEP costuma acordar os intervalos de tempo, por meio dos quais os textos vão sendo produzidos, lidos pelos pares, reescritos e novamente lidos, comentados e reescritos até que o narrador e a narradora decidam que é o texto da versão final, que melhor evidencia a experiência documentada.

d) Edição/revisão dos relatos produzidos, por meio de leituras e releituras próprias e de outros, individuais ou coletivas e interpretação e reflexão pedagógicas sobre as experiências narradas com consecutiva *elaboración y comunicación al docente autor de observaciones, preguntas, sugerencias y comentarios escritos y orales, individuales y colectivos, sobre el relato pedagógico en cuestión* (SUÁREZ, 2007 p.94). Esse processo de edição é construído coletivamente pelos participantes, em que a própria equipe de narradores e narradoras constroem princípios de validação para edição dos textos, considerando aspectos da textualidade, em que se observam regras de conteúdo, forma, progressão textual, além de aspectos inerentes às questões gramaticais.

e) Publicação/publicização da experiência pedagógica relatada, por meio de blogs, páginas eletrônicas, livros ou outras possibilidades que façam do relato um “documento pedagógico”. O importante nessa etapa é que os textos produzidos sejam em um local de acesso ao público, possibilitando que outros professores e

professoras conheçam as experiências documentadas. A leitura que se efetiva agora, é a leitura de pares da profissão, de pessoas que também vivenciam o cotidiano da escola e da docência e que podem aprender com as experiências documentadas.

f) Circulação dos documentos narrativos de experiências pedagógicas entre docentes. Uma vez que os textos são publicizados, se faz importante que eles circulem entre coletivos de professores e professoras a fim de tornar as experiências conhecidas por outros. É de fundamental importância que a circulação entre pares ocorra como modo de incentivar a produção de conhecimentos a partir do vivido e do experienciado no âmbito daqueles e daquelas que atuam na docência. Esse é, também, um princípio de construção de políticas de conhecimento que emergem do próprio cotidiano escolar. Sobretudo de narrativas que são tecidas com os fios da própria docência e da experiência que cada um/uma produz na escola, nos percursos de formação e na própria vida.

Em tese, a circulação se dá, também, através de um encontro entre os(as) participantes do processo e demais pessoas convidadas, por meio do qual se apresentam os resultados da documentação. É um encontro, que segundo Daniel Suárez (2007) é concebido como *Ateneu*, pois a centralidade está em que os narradores e narradoras colocam-se em posição de socializar, a tantos outros que os prestigiam, as experiências documentadas. O grupo de pesquisa *Diverso*, desenvolvendo uma tessitura de documentação engendrada pela ideia de giros narrativos e tessituras pedagógicas, denomina esse encontro de *Conversatório*. Trata-se de um momento em que os(as) participantes da documentação conversam com seus pares e com o público presente, revelando as singularidades do processo, externando e refletindo a experiência documentada. O grupo de pesquisa *Diverso*, desenvolvendo uma tessitura de documentação engendrada pela ideia de giros narrativos e tessituras pedagógicas, denomina esse encontro de *Conversatório*. Nesta configuração, portanto, as experiências vão sendo constituídas a partir do processo reflexivo que cada participante desenvolve, revelando

suas condições de trabalho, a formação, a atuação profissional, a carreira, a cultura, o perfil profissional, os aspectos sócio-demográficos e culturais, entre outros, como elementos sobre os quais reflete, produzindo dados e informações que serão relevantes para a criação do banco de dados sobre a profissão docente.

A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, como dispositivo de pesquisa-ação-formação possibilita analisar as contribuições das práticas educativas desenvolvidas por professores e professoras, observando como elas se processam enquanto formações significativas para o desenvolvimento da profissão docente por professores da Educação Básica. A DNEP torna-se um desafio para o campo acadêmico, exatamente por articular aspectos vivenciais, entrelaçados a questões específicas da racionalidade técnico-científica. É um movimento de subversão das condições pragmáticas dos modos de fazer pesquisa, que, todavia, se apresenta com o rigor científico e a recorrência de *corpus* teórico e metodológico, que se configuram enquanto protocolos para sua implementação no campo de pesquisa.

Considerando a dimensão de experiência como aquilo que acontece, que transforma, esta atravessa os modos distintos de narrar e documentar as experiências pedagógicas e desvelar os contextos e singularidades inerentes aos mais distintos aspectos da pesquisa e temáticas a serem estudadas.

Todavia, o conhecimento produzido não se tece da mesma forma ou ao mesmo tempo. A interação com o contexto, as relações estabelecidas, as representações em que as experiências pedagógicas passam a se constituir, todas essas questões estão embebidas da diversidade cultural inerente a cada sujeito e sua condição de subjetividade presente nos distintos ambientes dos quais faz parte.

A concepção de que a consolidação de um novo coletivo de professores(as) está vinculada à participação ativa destes mesmos professores(as) através de suas experiências individuais e coletivas que foram postas numa mesa de debates e orientadas pela necessidade de reflexão e reconfiguração do fazer. Assim são

“formados” por práticas pedagógicas em que se reconheçam como produtores de saber, compreendendo, ao mesmo tempo, o caráter dialógico, comunitário e relacional do conhecimento construído mediante seus recursos e estratégias. Destaca-se, aqui, a condição da coformação enquanto realização de atividades numa perspectiva interdisciplinar e colaborativa, que torna singular a experiência pedagógica vivida.

Concentra-se na perspectiva de que a experiência compõe um processo (auto)formativo que, ao ser sistematizado, refletido, debatido e publicado, ganha estatuto de conhecimento legitimado pelo movimento dialógico e participativo, de forma que os docentes, ao refletirem e compreenderem suas práticas, constroem a autonomia que advém da autoria de seus saberes. A autoria docente é desencadeadora de novos saberes, que são conformados como territórios pedagógicos e de aprendizagem, tendo em vista o reconhecimento de uma comunidade de aprendizagem no contexto da escola.

É a partir de um movimento de conversas em rede colaborativa sobre os documentos narrativos, bem como no processo de escritura em que estão entrelaçadas as narrativas pedagógicas, que faz emergir os saberes experienciais e, por conseguinte, a (auto)formação. Além disso, e não menos importante, a garantia de uma formação que se estabelece a partir das experiências pedagógicas dos(as) professores(as). Uma formação que valoriza os saberes experienciais e desta maneira avança na reconfiguração dos elementos que garantam a inserção na profissão e a sua manutenção.

Assim, não basta a existência de uma formação que valorize os saberes dos(as) professores(as), se esta não está articulada à garantia das condições essenciais para a sua atuação. Cabe, portanto, refletir sobre as condições de trabalho, a valorização do profissional pela formação continuada, bem como considerar a importância da autonomia docente para que o trabalho pedagógico seja libertador e significativo para professores(as) e jovens estudantes.

A política de conhecimento, quiçá de “re-conhecimento”, tem como ponto de ancoragem estas três dimensões: reconstrução e difusão do saber pedagógico; indagação da experiência em contraponto aos saberes e políticas educativas; e implicação e autorização dos docentes como produtores legítimos do saber. O enfrentamento dos processos de colonização da prática docente e do saber não tem lugar, mas conta, sim, com a emergência e a validação destes saberes presentes no mundo da escola, nas narrativas pedagógicas e nos saberes experienciais, que por sua vez estão imersos no ato de formar e formar-se desenvolvidos pelos(as) professores(as) como condição intrínseca ao trabalho feito a partir do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

Referências

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (org). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OLIVEIRA, Adelson Dias de. **Viagem-formação**: Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas de professores (as) no Ensino Médio de escolas rurais/ Adelson Dias de Oliveira. Tese de doutorado. PPGEDUC/UNEB— Salvador, 2019.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. Narrativas de experiências pedagógicas: territórios de (re)existências na formação docente. **Rutas de Formación: prácticas y experiencias**, n. 11, p. 15-24, 2020.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. Profissão docente no ensino fundamental em tempos de pandemia: narrativas em disputa. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). **Profissão docente em questão!** Salvador: EDUFBA, 2021. p. 183-199.

SUÁREZ, D. H. Docentes, narrativa e investigación educativa: La documentación narrativa de las practicas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. In: SVERDLICK,

I. et all. **La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción.** Buenos Aires: Noveduc, 2007.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Narrar la experiencia pedagógica como desarrollo profesional docente. *Voces en el Fénix*, Buenos Aires, año 9, nº 75, 116-123 p., 2019.

Entre Giros e Tessituras: mobilizações políticas e epistêmicas na *co*formação

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Graziela Ninck Oliveira Menezes
Leandro Gileno Militão Nascimento

O presente texto traz o relato acerca da construção do processo formativo construído sob as bases epistemológicas da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas realizado pelo Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica, a partir de duas questões que nos mobilizaram a refletir como se deu esse processo. Primeiro, apresentamos o itinerário formativo construído para a utilização do dispositivo epistemo-político da DNEP. No segundo momento, refletimos como mobilizamos epistemologicamente o trabalho frente às marcas dos processos formativos na educação básica baiana e à realidade da profissão docente nos cenários das redes municipais de educação.

Como organizamos os momentos formativos?

A construção da proposta para produzir Narrativas Formativas de Experiências Pedagógicas se revelou como um encontro entre o horizonte para o qual o Grupo DIVERSO se dirigia e a pujança dos trabalhos com as Narrativas de formação docente decoloniais e transgressoras¹ que se produz na América Latina desde a década de 90

¹ Referimos-nos a transgressão pautados no sentido impresso por hooks (2013), ao propor uma pedagogia engajada na qual os/as docentes assumem compromisso com sua autoformação e como princípio para construção de uma comunidade pedagógica e uma educação democrática.

do século XX². Assim, o grupo DIVERSO se dirigiu para o Sul³, para o movimento *epistemopolítico* que coloca-se na insurgência de pensar a experiência pedagógica por meio de narrativas docentes como possibilidade de visibilizar os acontecimentos vividos nos cotidianos das escolas básicas da Bahia/Brasil.

Nesse cenário, o trabalho de pesquisas com narrativas de formação que já era uma realidade que envolvia as pesquisas acadêmicas do grupo, inclinou-se à perspectiva de produzir outra política de conhecimento que se colocasse em oposição às práticas institucionalizadas que prescrevem currículos e processos formativos para docência. Tal movimento fortaleceu princípios da horizontalidade, da alteridade e da autoria docente que vinham sendo produzidos nas pesquisas desenvolvidas no grupo.

É a partir desses princípios que observamos a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas como movimento inspirador para construção da proposta desenvolvida terceira etapa da Pesquisa Profissão Docente na Bahia⁴. Olhar para experiências potentes de reinscrição do reposicionamento de professores na produção de uma política de conhecimento, tornou-se uma condição possível e materializada para o DIVERSO ao produzir, por meio da autoria deste trabalho, um modo próprio de realizar a formação entre pares em perspectiva coletiva, colaborativa e horizontal.

² A emergência desse movimento de formação docente se deu em oposição ao avanço de políticas educacionais neoliberais implementadas a partir dos anos 80 no continente.

³ Referimo-nos ao Sul como metáfora evocada por Santos (2010) ao registrar a virada epistemológica e política que abandona a lógica eurocêntrica na produção de conhecimento e volta-se à produção de ciência e saberes a partir da leitura sensível das experiências sociais constituídas nas múltiplas formas de expressões culturais e intervenções nas políticas do cotidiano que rompem com as colonialidades instituídas pelos modelos globalizantes e monoculturais que produziram não existências.

⁴ A pesquisa foi financiada pela chamada Universal MCTI/CNPq nº 28/2018 e pelo Edital/UNEB nº 025/2021 do PROINOVAÇÃO.

Cabe destacar que a constituição desse modo próprio de realizar esta pesquisa-formação emerge da compreensão sobre o cenário no qual a educação básica se assenta na nossa realidade. Na história da educação brasileira observamos várias políticas que impuseram modelos curriculares e formativos, além de dotar a organização do trabalho docente de uma racionalidade técnica e produtivista, a partir de pressupostos teóricos que não dialogavam com a realidade das salas de aula, negando o espaço de autoria aos/as docentes.

Apesar de muitas lutas e resistências, é notório como os sistemas educacionais dos estados e municípios e o próprio Ministério da Educação constroem propostas a partir dos olhares de especialistas em seus gabinetes, amparados por números, estatísticas frias que não consideram os contextos e sem a participação da ação autoral dos/das professores/as. A exemplo dessa história, atualmente está em curso a implementação das Base Nacional Comum Curricular que se articula aos exames nacionais de medição de “eficiências” de aprendizagens e tenta induzir alteração na política de formação docente das universidades, visando à adequação ao prescrito.

Por outro lado, também é notório que a docência se produz na reelaboração desses ditames no cotidiano da escola. As pesquisas que o Grupo DIVERSO vem realizando (OLIVEIRA, 2019; RIOS, 2020, 2021; MENEZES, 2020; SILVA, RIOS, 2021; RIOS, NASCIMENTO, 2022) já indicam movimentos de (re)existências docentes no que tange à produção de modos outros de construir a formação. Além disso, tratando-se de nossa realidade, as edições desta pesquisa-formação voltaram-se às experiências atravessadas pelas questões da diversidade, do trabalho docente em múltiplos espaços, bem como, pelo cenário educacional produzido em tempo pandêmico que se configurou no nosso país diante à ausência de políticas públicas para docentes e educandos/as. Nessa direção, buscamos a construção de um modo próprio de pensar o trabalho de documentar experiências pedagógicas que produzisse *brechas*

(WALSH, 2016) dentro dessa realidade para fazer emergir as narrativas autorais de docentes.

Diante disso, nossa primeira reinvenção se deu ao pensarmos os sentidos dos encontros que teríamos com os grupos de professores/as. Esses encontros foram organizados em três momentos. Definimos o primeiro momento como *Giros Narrativos*. Estes são espaços de reunião do coletivo de docentes inscritos em cada edição, destinados à discussão/compreensão das narrativas como um paradigma de produção de saberes pedagógicos invisibilizados e desperdiçados (SANTOS, 2019) no cotidiano escolar. Nos *Giros Narrativos*, buscamos discutir sobre princípios *epistemopolíticos* e metodológicos da formação. Assim, produzimos diálogos coletivos, cujos temas que estruturam a proposta foram apresentados e discutidos no grupo, tais como: o que é experiência; como documentar pedagogicamente uma experiência; a constituição da autoria docente; a formulação de uma política de conhecimento. As discussões se entrelaçam em roda e giram pelas múltiplas releituras que os/as docentes vão produzindo sobre as experiências vividas no cotidiano escolar e a potência da narrativa dessas experiências como uma política de conhecimento a ser instituída.

O giro tem uma coordenação que estuda e organiza os encontros, as temáticas que promoverão a conversa entre os/as narradores/as. É no Giro que se reúnem todos/as os/as participantes para uma conversa, para um encontro com a gente mesmo, com o outro, com a escrita, com a experiência. Nesse espaço em que giram a palavra, o silêncio, a confiança, a compreensão. Acontece também um movimento de entendimento sobre o potencial de selecionar, narrar e escrever a experiência pedagógica vivida e construída no chão da escola.

O segundo momento foi definido como *Tessituras* por ser um espaço privilegiado para o trabalho de tecer os textos no entrelaçamento das leituras e indagações coletivas sobre as narrativas produzidas. Existe também uma coordenação para esse momento que mobiliza, organiza, entra em contato com os/as narradores/as e promove um espaço de conversa, diálogo e

encontro com o outro. Ao longo dos encontros das *Tessituras*, os textos são apresentados em suas várias versões produzidas pela reescrita mediada nas reflexões coletivas. Os encontros são organizados em núcleos e cada um possui uma quantidade de narradores/as para que se tenha uma dinâmica maior do diálogo entre pares, das apresentações das narrativas, das suas escritas e comentários. Essa circularidade das produções entre os/as narradores/as, democratiza as narrativas e produz um trabalho coletivo de comentários e indagações que entrelaçam os elementos estruturantes da narrativa e produzem a trama dos textos.

O terceiro momento definido como *Conversatório* que se configura em um espaço onde os documentos pedagógicos produzidos, já publicados no espaço virtual do grupo de pesquisa, são apresentados pelos/as próprios/as autores/as à comunidade. Este momento se reveste de uma dinâmica na qual o documento narrativo se consolida como uma narrativa de saberes pedagógicos que, ao ter passado por processo de leitura, comentários, releituras, escritas e reescritas, foi validado na mesa coletiva de trabalho com todos os/as narradores/as.

Em um movimento de autorizar-se e de instituir-se de autonomia sobre os saberes pedagógicos produzidos, o conversatório é um espaço onde o saber-poder se encontra e o/a narrador/a é fortalecido/a com/pelo outro, com/pelo lugar de anunciação na apresentação dos documentos narrativos. No conversatório é convidada a comunidade escolar, pesquisadores/as, trabalhadores/as da educação, estudantes e todos/as que se interessam pelo processo educacional para participar desse momento. Nesse espaço, os documentos pedagógicos são apresentados em roda de conversa para publicização, debates e novos diálogos sobre a formação docente e seus desdobramentos na escola. Destacamos ainda que o Conversatório se constrói também como um espaço de convite para outros/as docentes se lançarem à escrita de suas experiências. Ouvir como outros/as professores/as produziram narrativas de

experiências pedagógicas foi se mostrando como um grande ato mobilizador de ampliação da rede de professores/as narradores/as.

Como mobilizamos epistemologicamente a escrita de relatos?

A construção epistemológica da proposta já tinha um horizonte delineado pelas proposições da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Entretanto, tal horizonte se configurou para nós por caminhos que traçamos diante de nossa realidade e que constituíram um modo próprio de fazermos essa caminhada. Assim, definimos esse caminho em três movimentos:

Horizontalidade e alteridade na construção da formação colaborativa

A construção de um movimento formativo que buscou instaurar um outro lugar, um outro modo de pensar o processo de formação docente constitui-se em um desafio ao trabalho. Marcada pelos modelos verticais e produzidos de fora da escola, a formação docente, na realidade em que desenvolvemos a proposta de trabalho, se manifesta nas posturas e falas de professores/as como algo a ser cumprido, como mais um tempo de passividade e anulação do trabalho docente que será tomado como objeto de emolduramento de projetos e propostas de especialistas que pouco ou nada conversam com as realidades das escolas básicas da Bahia.

Além disso, também precisamos evidenciar o distanciamento que os processos formativos das universidades produzem em relação às realidades educacionais. Nesse sentido, tem crescido um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância abissal entre as ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos/as professores/as, como se houvesse um fosso intransponível entre as universidades e as escolas, como se a elaboração acadêmica tivesse pouco contribuído para transformar a condição socioprofissional dos/as professores/as.

Em nome de ultrapassar esse fosso e de instaurar na realidade que nos cerca uma formação pautada no diálogo com as experiências pedagógicas docentes e com as demandas reais dos/as professores/as — seus afetos, paixões, vivências —, que nos desafiamos a instituir a pesquisa-formação como movimento de horizontalidade, de partilha e de produção coletiva de saberes pedagógicos. Nesse processo, foi fundamental envolvermos coordenadoras/es pedagógicos da rede Municipal na articulação da formação. Isso se deu no momento inicial de todo processo, posto que a formação da equipe foi produzida junto com a formação do grupo de coordenadoras/es.

Estar lado a lado com pesquisadores/as da universidade na mesma condição formativa parecia algo estranho mediante as referências de cursos anteriores. Reconhecendo que essa condição estava posta, organizamos os primeiros movimentos colaborativos de comentar textos uns dos outros por meio de mesas de trabalho com coordenadores/as e equipe do grupo de pesquisa, nas quais as trocas de experiências, a produção dos relatos e as indagações sobre as escritas iam construindo enlaces de afeto, respeito e compromisso uns com os outros. A proposta era quebrar a visão hegemônica da produção e formação de conhecimentos, saberes, da docência. Eleger coletivamente professores/as e pesquisadores/as para coordenar, falar, escrever juntos/as, comentar, discutir foram movimentos importantes para o coletivo ir construindo o trabalho pautado no princípio da horizontalidade. Cabe ainda destacar que nos primeiros encontros fomos tecendo juntos/as acordos de tempos e espaços que orientaram nosso fazer coletivo, ou seja, a construção do processo foi feita de forma colaborativa a partir dos princípios e bases epistemometodológica que sustentam o dispositivo da DNEP. Tal experiência ajudou a entender que a proposta por nós ali desenhada repercutia primeiro sobre a condição de autonomia formativa de cada docente.

Sentimos que o desafio de construir essa compreensão de horizontalidade no processo formativo é premissa para constituição de um coletivo de professores/as que buscam fazer sua

formação funda na sua autonomia pedagógica. Portanto, cada novo grupo, ainda que estes tenham sido constituídos no modelo remoto e/ou presencial, contou com o aval, com a palavra testemunho e com a experiência encarnada de um/a colega que já tinha realizado o processo. O caminhar desse processo nos levou a reconhecer uma segunda premissa fundamental para a realização da ação: a alteridade. Convencidos/as de que a formação se faz em um processo coletivo, saber escutar tornou-se para nós tão importante quanto querer narrar.

Desse modo, a partir da escrita do primeiro texto e das leituras destes, percebemos que ali estavam professoras/es que também têm suas identidades marcadas por embates sociais, políticos, de gênero, etnia, religiosidade e cultura. Entretanto, algo unia todo grupo a partir de uma comunidade identitária. Ser professor/a da escola básica na Bahia apresentou-se como um universo plural, mas que carrega condições históricas de atuação em redes precárias, por vezes misóginas, racistas e discriminatórias. Mas, também mostrou que o coletivo docente ali reunido assumia a condição de seres históricos, que compreendiam o seu papel e o papel da escola básica dentro de cidades baianas tão desiguais social e economicamente.

Nesse movimento formativo, fomos estabelecendo conversas, buscando uma proximidade com o outro, com sua experiência pedagógica, privilegiando as relações, aprendizagens que são estabelecidas nos encontros. Essa proximidade, mesmo nos momentos de distanciamento físico, cada um na sua casa, por meio da tela de um computador ou celular, nos colocou em uma rede de interação dialógica.

Com os pares fomos narrando, escutando, se reconhecendo na experiência narrada pelo outro. Tomamos consciência de nós mesmos, da própria historicidade, das nossas experiências em que vão se cruzando e atravessando nossa formação e profissão. Foram narrativas vindas da escola, do chão da sala de aula. Como nos diz Suárez (2017, p. 07)

Os educadores conhecem a intensidade e a diversidade da vida nas escolas. Muitos, certamente mais de uma vez, teremos sido tentados a reter, como em uma impressão ou clipe, algum evento, evento ou conjunto deles, que nos permitiria mostrar em um instante toda essa pluralidade de pessoas, objetos, histórias, amores e decepções que habitam, tramam e dão um tom e dinamismo únicos ao mundo da escola. (tradução feita pelos/as autores/as)

Esses/as profissionais contribuíram para repensar a prática pedagógica, a formação docente, por meio de uma formação ativa feita por coletivo de professores/as que trabalham em rede, que narram, estudam, planejam e discutem sobre o fazer, o pensar e sentir a escola. O coletivo de docentes trouxe temáticas importantes para colocar na mesa de debate, tais como: formação, empoderamento feminino, alfabetização, docência, mulher negra, ancestralidade, deficiência, gênero, mulher da roça, saber social, escola rural, condições de trabalho, práticas educativas. Esses indícios de experiências encontradas nos primeiros textos nos davam sinais sobre as temáticas selecionadas que os/as professores/as narradores/as iriam aprofundar a sua escrita. O que trazem, o que selecionam tem muito haver com o que lhe chama atenção e que de alguma forma essa experiência mexeu, provocou, mobilizou outras questões.

Podemos afirmar que essa formação contribuiu muito para promoção de laços de empatia e construção do diálogo. Com isso, circulou conhecimentos pedagógicos vindos da escola que foram validados no coletivo, respeitando e valorizando o lugar de fala de cada docente.

Compreender a experiência e o saber experiencial como saber válido

Compreender a experiência e o saber experiencial como saberes válidos, saberes outros é uma das marcas da DNEP. Nesse sentido, as escritas de si revelaram a implicação com a docência,

com a escola e com as temáticas em contexto que cada professor/a narrador/a trazia para a mesa de debate. Nesse processo passamos a questionar: como narrar sobre si a partir da docência? Como viveu a docência até ali? Quais experiências e memórias pedagógicas da escola podem ser contadas?

Esses questionamentos nos levaram a motivar os/as docentes narradores/as a repensar o ser docente, como chegaram a essa profissão. Para mobilizar essa escrita nos apropriamos da consigna “como cheguei até aqui” já usada na Documentação Narrativa. Nessa dinâmica os/as professores foram evocando a memória pedagógica entrecruzada com suas histórias de vida, os enfrentamentos e (des)encontros entre as experiências pessoais e a chegada e caminhos na profissão. Assim, os/as professores/as traziam diversas experiências pedagógicas que iam compondo o texto e mostrava uma amplitude de experiências. Esse movimento nos impôs dois desafios iniciais: um estava relacionado à compreensão de que o caminho era a construção de um relato pedagógico e não uma narrativa memorialística; o segundo desafio era fazer a experiência pedagógica ser compreendida como produtora de saber experiencial e saber pedagógico, com validade epistêmica e política.

O primeiro desafio foi sendo superado pela partilha dos relatos entre pares e pelo movimento de indagação sobre as experiências, feito com cuidado, comentado e devolvido ao/a autor/a. Eleger a experiência pedagógica não foi fácil. Diante da solicitação de compartilhar experiências pedagógica, os/as docentes trouxeram nas suas narrativas várias experiências que acharam importantes e durante a dinâmica da documentação, nas tessituras e giros, foram entendendo que precisavam selecionar uma experiência a partir do potencial formativo específico da ação no cotidiano da escola.

Os/as docentes têm muitas histórias e experiências pedagógicas. Foi acionando esse dispositivo que eles/as acessaram suas lembranças e foram tecendo, girando com o coletivo,

discutindo, fazendo reflexões sobre a escrita do Outro e a partir dos comentários dos Outros.

A ideia foi trazer para a roda o que os/as docentes sabiam, o que a sua caminhada de vida/profissão os/as ensinou, o que estavam fazendo na escola, quais as práticas, experiências pedagógicas, que eles/as poderiam compartilhar com o coletivo. Qual experiência seria eleita para que fosse narrada e escrita. O que tocou, o que motivou a escolha de uma experiência pedagógica diante de tantas outras. E foi assim, que cada docente foi se posicionando como protagonista de suas histórias, tomando o seu lugar de fala, uma fala que vem da sala de aula, da escola e se utiliza com propriedade e autoridade.

É nesse movimento que as experiências que estavam no relato foram reposicionadas e dando ênfase naquelas que iam traçando as memórias pedagógicas que possuíam mais sentido para cada narrador/a. Assim, ao definir uma experiência pedagógica selecionada pelo/a autor/a, os relatos foram se configurando como escritas narrativas que registravam a potência do cotidiano escolar e dos movimentos de protagonismo docente tecidos a partir do olhar do outro, na coletividade.

A escola é esse lugar de muitos movimentos, de relações, de práticas pedagógicas, acontecimentos diários, reuniões, tomadas de decisões, projetos, estudantes que correm, falam, brincam, um espaço que congrega muita gente. Um espaço atravessado pela diversidade. É nesse sentido que provocamos nos nossos encontros, tessituras e giros a importância de contar sobre esse movimento que acontece na escola. Quem pode contar é quem habita esse espaço, quem está dia a dia na escola vivendo, sentindo, problematizando as acontecências escolares. Dessa forma, dialogamos com Suárez (2007, p.10.) ao afirmar que:

Nessa narração permanente, professores e professoras recriam diariamente o senso de escolaridade e, nesse mesmo movimento, reconstruem inveteramente sua identidade como coletivo profissional e trabalhista. Contando histórias sobre a escola e suas

práticas pedagógicas, sobre o aprendizado dos alunos, sobre as vicissitudes e incertezas da escola, sobre as estratégias de ensino e gestão escolar adotadas e os pensamentos que causavam horas e horas de trabalho escolar, os professores falam de si mesmos, de seus sonhos, de suas projeções e de suas realizações. (tradução feita pelos/as autores/as)

Importante falar sobre isso, porque as escolas como bem dizem os/as professores/as narradores/as estão cheias de programas vindo das Secretarias e de outras instâncias que não retratam a necessidade dos/ as estudantes e também do professorado. Chegam às escolas com uma visão de gerenciamento, de prescrições, colocando em risco a autoria e autonomia do/a professor/a, fazendo com que os/as professores tornem-se meros executores de programas.

As atividades pedagógicas precisam ter sentido. Elas são vivenciadas, recriadas, experimentadas todos os dias letivos por aqueles/as que habitam a escola. São essas experiências que não podem ser desperdiçadas, elas precisam ser ditas com suas próprias vozes, escritas e compartilhadas.

No caminho de construção desses relatos que avançamos na superação do nosso segundo desafio — fazer com que as experiências ali expostas fossem reconhecidas como nichos de saberes pedagógicos.

Ao tecer as experiências entremeadas por indagações, reflexões coletivas, os/as professoras foram percebendo o potencial pedagógico presente nos relatos. Foi importante para tal, mobilizar a reflexão diante da consigna “como seu relato colabora com seus pares? como o relato colabora com a discussão da política curricular na sua escola?”Essas indagações foram permitindo eleger, entre as experiências apresentadas, qual delas comunica melhor o que cada um/a compreende como potencial pedagógico.

Nesse movimento, olhar para o fazer docente, vê-lo registrado e mediado por um processo reflexivo revelou a todos nós que não tratávamos dos conhecimentos acadêmicos, mas dos saberes que

são produzidos nas salas de aula, ou seja, aqueles que emergem da experiência, do que nos toca cotidianamente. O saber pedagógico como nosso próprio orientador, como guia pelo qual definimos nossas formas de ser docente e de atuar como afirmam Contreras e Lara (2013)

Desde este sentido, la relación experiencia-saber no es una relación de dos polos o actividades que hay que conectar, sino un vínculo íntimo, necesario, constitutivo de ambas dimensiones: el saber es el sustrato de comprensiones y disposiciones que se activan en nuestra manera de enfrentar el vivir (ya sea en un modo contemplativo o en un modo activo). El saber es lo que la experiencia hace en nosotros, al conformar nuestra manera de mirar y pensar, al abrirnos a la posibilidad de nuevas experiencias, al exponernos de nuevo a la realidad". (CONTRERAS, LARA, 2013, P. 65).

Compreender que a experiência e saberes pedagógicos validados por uma coletividade tinha potencial formativo para si e para o outro se revelou como um ato de empoderamento, de autoridade pedagógica engendrada na arquitetura da ação coletiva e do posicionamento dos/das docentes no seu processo formativo e na profissão. Desse modo, reconhecer que ali se constituía um grupo de autores/ autoras que podia disputar as narrativas na educação foi outro passo importante nesse processo.

Constituir a autoria docente

A autoria e o protagonismo docente dos/as professores/as da Educação Básica são princípios fundacionais do Grupo de Pesquisa DIVERSO que se fortalece na busca por uma epistemologia outra sobre a formação. No caso específico do trabalho com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, a autoria docente fundamentou toda a construção da proposta da coformação no Coletivo Docente.

Durante a formação, a compreensão da autoria docente se revelou como um processo de empoderamento e de consciência de

si e de sua condição de protagonista da própria profissão e da formação. Assim, inicialmente foi preciso entender que autoria pedagógica não significa uma autoria despropositada ou meramente descritiva. Seu caráter analítico posto pelo movimento de indagação coletiva levava a todos/as a compreensão das relações intrínsecas que o relato pedagógico continha. Nesse sentido, inferências, conclusões construídas, posicionamentos tomados e revelados nos textos foram sendo percebidos como conteúdos produzidos por cada narrador/a.

Tal processo foi se dando por superação de algumas marcas que as escritas convencionais e academicistas deixam em nós. Compreender que uma escrita autoral, uma escrita livre transgride as regras dos pareceres escolares, dos registros técnicos, das escritas acadêmicas nas quais sempre precisamos fazer referências a estudiosos/as pesquisadores/as. Nesse sentido, destacamos como alguns textos estabeleceram diálogos horizontais com grandes textos do campo educacional, sem reduzir a escrita ao dito por autores/as já consagrados. Foram diálogos belíssimos nos quais as aprendizagens produzidas por meio de leituras teóricas se incorporaram nas escrevivências (EVARISTO, 2005) de cada professor/a.

Foi um trabalho de muitas reflexões, conversas, convencendo o/a professor/a narrador/a sobre a importância dele/a se autorizar em uma escrita sem os padrões estabelecidos pela academia ou burocratizada para responder aos programas educacionais. Entender esse processo da escrita na primeira pessoa, uma narrativa com reflexões de sua experiência foi um ponto importante para que os/as docentes pudessem se aventurar e posicionar-se enquanto sujeito da escrita.

Com esse entendimento as escritas foram fluindo, eles/as foram se autorizando para uma escrita compartilhada ao tempo que, respeitosamente, preservava o caráter autoral. Nesse sentido, a autoria compartilhada foi se dando nas mesas de trabalho, nos movimentos indagativos feitos sobre os textos de outras pessoas.

Depois de alguns encontros nas tessituras e nos giros, os/as docentes passaram a comentar os textos dos colegas de acordo com

as orientações previamente combinadas, com o intuito de provocar reflexões, a condição de editores pedagógicos permitiu que assumissem o lugar de mobilizadores/as das escritas. Os/as docentes narradores/as perceberam e reconheceram que o texto só pode ser mobilizado com a escuta interessada de outros colegas. E ao comentar o texto da outra pessoa, passa a rever e aprofundar-se na sua própria experiência, algo revelado por diversos depoimentos ao longo do processo formativo com vários grupos. Não são apenas os comentários, são as aprendizagens que são construídas com as provocações realizadas no coletivo.

No coletivo os textos foram validados, através de uma equipe de editores/as que em conjunto e em colaboração, leram os textos, comentaram, entrando em discussão pedagógica, amparando e cuidando do texto do outro. Esse movimento se revelou como ato de cuidar, de estar com o outro, no qual indagar não era julgamento ou inquisição, mas atenção, primor para que a escrita de cada um/a fosse entregue em condições de publicação que possibilitasse o fortalecimento do coletivo ali formado. Cuidar do texto e apontá-lo como publicável se constituiu para nós ter atenção a: estrutura do texto, título, o contexto e os/as protagonista da experiência, o desenvolvimento apresentando com enredo e a intriga que prende o/a leitor/a, se provoca questionamentos, discussões que orientam as práticas pedagógicas e curriculares, se o documento possibilita ampliar o olhar para outras situações vividas na educação básica, se mobiliza práticas que possam intervir nas ações educativas e se tem potencial pedagógico.

Percebemos também a importância da coordenação da proposta nesse processo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Essa presença ativa para orientar e motivar o coletivo foi essencial para o sucesso da documentação. A coordenação estudava, discutia as temáticas das tessituras e giros, organizava pauta e trazia o grupo motivado e com vontade de participar. Sempre com o princípio da horizontalidade, em nenhum momento a equipe de coordenação demonstrou saber mais do que os/as docentes/as. Até porque não sabiam mesmo, são

saberes diferentes e, nesse processo, coordenação e professores/as narradores/as estavam no mesmo coletivo, aprendendo, discutindo com atenção mútua, permitindo conhecer a vida/profissão, a experiência pedagógica do outro, rompendo com a invisibilidade do ser professor/a.

Diante de tudo isso, percebemos que a DNEP teve um papel importante para trazer os/as docentes para um lugar de destaque reconstruindo a memória pedagógica das escolas e do conhecimento pedagógico. Favorecendo a validação e legitimidade no campo pedagógico no movimento de Investigação - Ação - Formação.

Considerações Finais

Ao refletirmos acerca de como fomos construindo essa proposta, reconhecemos os princípios que já se anunciam no escopo metodológico da Documentação Narrativa. Entretanto, os modos como fomos traduzindo estes na nossa realidade nos faz compreender que o caminho aqui traçado se delineou encarnado em nossas experiências e que estes mesmos princípios ganharam sentidos para nós que fortaleceram o coletivo de narradores/as constituído aqui na Bahia.

Nesse sentido, para o Grupo DIVERSO, caminhar nessa proposição nos trouxe uma re-descoberta de processo formativos mais horizontais que nos colocou mais próximos do pensamento decolonial, resultando em um constante movimento de autoformação e coformação da equipe. Tal processo, certamente, também ressoa nos modos como vamos alterando as pesquisas e nossos olhares investigativos sobre a realidade.

Percebemos que esse movimento empoderou docentes e coordenadores/as pedagógicos das escolas, fortalecendo suas lutas e seus lugares de atores/atrizes sociais e políticos na construção da profissionalização docente e do próprio campo educacional a partir de suas demandas formativas, estruturais e políticas.

Com o desenvolvimento desse trabalho, buscamos romper com a lógica tecnocrática e homogeneizante que fundamenta muitas práticas institucionais de formação. Nesse caso, elegemos os saberes experienciais construídos na escola como fundantes para o processo de construção de uma outra política de conhecimento a ser instaurada na formação de professores/as, fazendo com que esses conhecimentos possam ser incorporados ao currículo e validados nos diferentes modos de habitar a profissão.

Ao ter uma caminhada feita e um caminho longo ainda a trilhar no sentido de fortalecer o coletivo baiano de docentes narradores/as temos consciência de que há muito a aprender, mas que nosso direcionamento ao Sul é uma caminho pelo qual guiaremos nossos passos.

Referências

CONTRERAS, José; LARA, Nuria Pérez. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, José; LARA, Nuria Pérez. **Investigar la experiencia educativa**. 2. ed. Madri: Morata, 2013. p. 21-86.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Org.). **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Ideia; Editora Universitária UFPB, 2005.

HOOK, Bell, **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora: Martins Fontes, 2013.

MENEZES, Graziela Ninck Dias. **Professores e Professoras do Sul: cartografias da profissão docente em contextos de diversidade na Educação Profissional Técnica**. 2020. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador/BA, 2020.

OLIVEIRA, Adelson Dias de. **Viagem-formação**: Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas de professores (as) no Ensino Médio de escolas rurais. Tese de Doutorado, Salvador, 2019.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Narrativas de experiências pedagógicas: territórios de (re)existências na formação docente. **Rutas de Formación: prácticas y experiencias**, n. 11, p. 15-24, 2020.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Profissão docente no ensino fundamental em tempos de pandemia: narrativas em disputa. *In*: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). **Profissão docente em questão!** Salvador: EDUFBA, 2021. p. 183-199

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão, 2022. Coletivo de docentes narradores(as): O tecer das redes de investigação-formação na escola. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 66, p. 88-102, abr./jun. 2022

SANTOS, Boaventura Santos. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura Santos. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MEMESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Fabricio Oliveira; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos P. Documentação narrativa de experiências pedagógicas na docência universitária: profissão docente em questão. **Revista de Filosofía y Educación** / ISSN 2525-2089 / Vol. 6, Nº2. 2021.

Escuta, escrita e o ethos da confiança em entre pares: um mergulho na experiência formativa

Ana Lúcia Gomes da Silva
Oswalneide Cerqueira dos Santos

Introdução

Este texto é resultado da experiência ancorada no real através da formação realizada pelo Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade – Diverso, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc da Universidade do Estado da Bahia – UNEB em parceria com o Grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior – DIFEBA, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED da UNEB, campus IV Jacobina, e emerge da pesquisa intitulada *Profissão Docente na Educação Básica da Bahia*¹.

Em sua terceira fase, a pesquisa toma como objeto de estudo as experiências pedagógicas dos professores/as da Educação Básica em contexto de diversidade. A referida pesquisa está sendo realizada em dois municípios sede de territórios baianos, aos quais estão vinculados os grupos de pesquisa e os Programas de Pós-Graduação de que fazem parte. Assim, o estudo foi desenvolvido na primeira etapa em 2019 com a cidade de Salvador e no período de agosto de 2020 a julho de 2021, a segunda etapa nos municípios Salvador e Jacobina, sendo realizado on-line na plataforma *meet*, em virtude da pandemia da Covid 19² que assolou o mundo a partir de março de

¹ Pesquisa financiada pela Chamada Universal MCTI/CNPq nº 28/2018, aprovada pelo Comitê de Ética da UNEB, através do Parecer nº 1.231.920

² O coronavírus apareceu pela primeira vez na China em 2019. Responsável pelo surgimento de uma infecção respiratória que se espalhou por todo o mundo matando milhões de pessoas. A doença pode variar de uma simples gripe para

2020. O primeiro município da pesquisa pertence ao território de identidade Metropolitano de Salvador e o segundo ao Piemonte da Diamantina. Nos dois territórios, a pesquisa é desenvolvida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com docentes efetivos da rede municipal que estavam em atividade docente no ano de 2017, momento em que a primeira etapa da pesquisa foi realizada.

Com o tema geral *Formação docente e diversidade: documentação narrativa de experiência pedagógica* foi iniciada a formação *on-line* em agosto de 2020 e teve sua culminância através do *Conversatório de Experiências Pedagógicas de Professores/as da Educação Básica*, em julho de 2021³. A terceira fase teve início em 2019, como já mencionado e seguiu até 2021, com a constituição de uma *Rede de Professoras(es) Narradoras(es)*, por meio de experiências documentadas, a partir do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP).

O objetivo central deste texto é narrar a experiência da formação, explicitando o manejo da DNEP como dispositivo de pesquisa, com ênfase na escuta e na escrita da experiência pelos pares, refletindo acerca do seu potencial pedagógico, tomando a experiência como formação, a fim de dar visibilidade aos saberes-fazer⁴ da docência, favorecido pela DNEP, acessando outras formas de conhecimento produzido pelos/as docentes na constituição do vivido e refletido no cotidiano da escola, numa escrita autoral, encarnada na experiência teorizada narrativamente, recorrendo à memória da sua prática pedagógica, repensando sobre si na entretécidos/as pela rede de professores/as narradores/as.

Para atender ao objetivo anunciado, organizamos o texto em Giros Narrativos, tais como: Giro narrativo 1- Concepção de

situações muito graves, colocando a vida em risco e causando óbito. Para saber mais, consultar: <https://www.tuasaude.com/coronavirus/>. Acesso em 13.03.2021.

³ A formação teve sua culminância *on-line* no *Conversatório* na plataforma do *google meet*. em agosto de 2020. Ver no link: <http://www.observatoriodocente.uneb.br/index.php/livros/> Acesso em 09.12.21.

⁴ Utilizado na perspectiva apresentada por Nilda Alves (2002) por entendermos a não dicotomia entre fazer e pensar, saber e fazer.

(form)ação em rasura: cenários de formação. Neste giro apresentamos nossa concepção de formação, apontando as rasuras produzidas ao longo da mesma, no tocante aos modelos e concepções de formação que ainda marcam os cenários formativos. No Giro narrativo 2 – O manejo com o dispositivo da documentação narrativa e seu potencial pedagógico é refletido. Neste giro, a narrativa dá centralidade ao modo como operamos com a documentação narrativa, apresentando seu potencial pedagógico, considerando o contexto em que foi produzido, numa experiência coletiva ancorada no real, que toma a prática pedagógica como reflexão, num movimento formativo e auto formativo. O Giro narrativo 3 é intitulado Escuta, escrita e o *ethos* da confiança entre pares: um mergulho na experiência formativa e nele as autoras narram de dentro e por dentro da experiência, a fim de apresentar a escuta, a escrita e o *ethos* da confiança como princípios balizadores da formação em rede elencando elementos das transformações proporcionadas pela formação, considerando o conhecimento produzido para/com a prática pedagógica em análise. E finalmente as Conclusões em que sintetizamos os resultados gestados pela experiência entretecida na rede de narradores/as.

Giro narrativo 1 Concepção de (form)ação em rasura: cenários de formação

Diante do cenário instalado com a pandemia em março de 2020 em Salvador e em muitas partes da Bahia e do Brasil⁵, a formação de professores/as já não poderia ser concebida e realizada com encontros presenciais e o desafio da DNEP já se fez a partir do chamamento dos participantes, da inscrição e do engajamento virtual de encontros nos quais todos teriam que passar pelo

⁵Na Bahia, o primeiro caso autóctone ocorreu no dia 06/03/2020, residente em Feira de Santana, contato de caso importado que tinha história de viagem à Europa. A transmissão comunitária no Brasil e na Bahia, de acordo com a Portaria nº 454 de 20/03/2020, do Ministério da Saúde, foi declarada ainda no mês de março. Para saber mais, ver: <http://www.bahia.ba.gov.br/pela-vacina-pela-vida/>. Acesso em 14.01.2022.

processo de construção de suas narrativas pedagógicas, reveladas em complexas tramas da trajetória de vida pessoal e profissional dos mesmos/as, e que precisaria ser revivida, ressignificada, reescrita e, finalmente, compartilhada em seu potencial pedagógico para seus pares.

Considerando que a proposta de formação apresentada se constituiu na perspectiva de troca de experiências e construção coletiva, importa destacarmos que a concepção de formação adotada e defendida pelos grupos de pesquisa participantes e já anunciadas anteriormente neste texto defende a perspectiva horizontalizada, que toma como centralidade a experiência, e não uma concepção de formação vinda de modo verticalizado por secretarias de educação, universidades ou políticas públicas de formação. Neste sentido, a escuta, a apreciação da escrita do outro, e também o movimento de reflexividade de sua prática pedagógica foram balizadores dos (des)caminhos adotados e trilhados pelo/a docente, a partir das contribuições e provocações do coletivo.

Este desafio se configurou ainda maior, uma vez que a distância física teve que ser superada e as relações de confiança tiveram que ser construídas através dos encontros virtuais e dos cenários transformados e forjados, de forma a dar mais leveza e entrosamento, através do *ethos* da confiança, do qual trataremos no giro narrativo 3. Diferentemente dos cursos tradicionalmente ofertados para as professoras/as a DNEP propunha uma formação totalmente baseada nas relações de escuta, troca de experiências, escrita e reescrita de suas narrativas pedagógicas, no processo reflexivo das práticas educativas, das construções culturais, sociais e de concepção pedagógica revelada em cada história narrada, considerando o contexto dos sujeitos, suas vivências e experiências, a fim de que esta experiência eleita fosse documentada e nela pudéssemos vislumbrar seu potencial formativo e seu valor como política de conhecimento pedagógico ancorado no real, pelo/a docente que a experienciou.

Entre tantos desafios vivenciados na formação presencial, destacamos a composição deste processo formativo coletivo,

assegurando as falas, a escuta, os distintos tempos dos sujeitos, bem como ajustar o dia/horário dos encontros nas agendas sempre tão comprometidas. Com a instalação da pandemia já citada, os desafios além destes, foram outros e de outras ordens, considerando neste contexto pandêmico os medos, as dores, os lutos, o *estresse*, as aprendizagens nas plataformas digitais diversas e conseqüentemente, os recursos digitais a serem conhecidos e mobilizados para a formação. Este cenário da educação on-line nos obrigou a manter o distanciamento social e a nos reinventar, fazendo com que buscássemos outras formas de realizar os encontros que seriam presenciais, de reconstruir as relações agora virtualizadas e de mediar as trocas de conhecimentos e de experiências pedagógicas.

Ao invés das salas de aula da UNEB onde aconteceram as formações anteriores, foram criados para este módulo a distância os cenários formativos virtuais através dos encontros realizados nas plataformas *Zoom*, *GoogleMeet*, nas interações feitas através dos grupos de *WhatsApp* e das leituras, postagens, socializações e inserções de contribuições no *Google classroom*, pelos pares formadores, dos textos bases para aprofundamento acerca da DNEP, orientações e das produções dos textos de cada docente, considerando as fases da formação, que passam pela *Recepção/Acolhimento*, *relato escrito de sua trajetória pessoal e profissional*, *tematização da prática e seu potencial formativo*, *escrita e registro da experiência*, mobilização do coletivo para compreensão do papel dos comentários coletivos nos textos dos colegas, a fim de nos provocar para a *edição do texto/reescrita*, a *validação pelo coletivo da experiência narrada*, após todo o processo formativo e finalmente a *publicização da experiência documentada*.

Todas estas fases são centradas na horizontalidade como princípio que (des)conforma a formação, rasurando os modelos tradicionais por serem hierárquicos, assépticos, distantes dos contextos de vida-formação dos sujeitos e que não emergem da demanda do coletivo, portanto, não dialoga com a polifonia dos saberes-fazeres pedagógicos gestados autoralmente pelos/as

docentes no território escolar. Ademais, objetivamos assegurar o registro autoral das práticas docentes, em que cada colega diz a partir de sua voz e de sua experiência, e reconhece que esta é singular, mas também plural, porque se faz tecida com o outro e que nas experiências do outro nos reconhecemos, desconhecemos.

Salientamos, pois, que não se tratava apenas de uma formação de professores/as focada nas práticas pedagógicas, haja vista que havia a necessidade de vencer o desafio tecnológico, inclusive de inserção daqueles/as que tinham pouca familiaridade com estes recursos e também dos que tinham dificuldade de conectividade. À medida que os encontros foram acontecendo, sejam os giros, as tessituras ou mesmo as interações através das trocas de e-mails ou do *Google classroom*, os cenários iam se refazendo, se reconstruindo e os relatos de bem estar e de aprendizagem mútua surgiam entre os participantes que demonstravam o quanto era positivo tanto ouvir a narrativa dos colegas, quanto refletir sobre as experiências ouvidas, pensar e contribuir com ela/ele, através dos comentários, e que estes, pudessem fomentar e suscitar mais e mais aprofundamento, como também o movimento inverso, que era de receber as contribuições dos colegas.

As trocas (re)velavam a confiança estabelecida no decorrer do processo e da qual trataremos no giro narrativo 3, como já informado. No giro narrativo 2, a seguir, apresentaremos o potencial pedagógico da DNEP.

Giro narrativo 2 – O manejo com o dispositivo da documentação narrativa e seu potencial pedagógico

A análise sobre o potencial pedagógico revelado em cada narrativa possibilitou ricas reflexões sobre os processos de formação centrada na experiência, defendendo os conhecimentos pedagógicos como uma política de conhecimento, conforme os princípios da DNEP, a fim de que pudéssemos assegurar uma construção afetiva e efetiva dos sujeitos envolvidos, que (re)velavam o quanto aprendiam nas trocas de experiências com

seus estudantes e seus pares, constituindo-se num processo formativo e auto formativo de reinvenção de si, ampliando assim os princípios formativos da DNEP.

O manejo com o dispositivo DNEP, nos mobilizou a suscitar entre os pares o encontro como a-con-tecimento, em que os fluxos das experiências emergem de modo a nos provocar quanto aos nossos percursos formativos e auto formativos, acionando não apenas a memória de longo prazo, a retentiva, para relembrar, rememorar e ressignificar nossa trajetividade formativa, mas também a memória projetiva, num movimento de exercício analítico sobre nossa prática, a fim de não cairmos na armadilha de paralisarmos no relato autobiográfico ou na fabulação.

Deste modo, a coordenação das mesas de trabalho, como denominamos os giros narrativos entre os pares, mobilizavam questões deflagradoras e retomavam o convite feito a cada participante⁶, a fim de que nos perguntemos, nos provoquemos, passemos a refletir individual e coletivamente acerca das nossas experiências e o acervo de conhecimento pedagógico emanado das mesmas. As questões iniciais giram em torno das seguintes consígnias: O que fazemos com nossas experiências profissionais? O que fazemos com as nossas histórias de docência? Quais práticas pedagógicas foram significativas e o que elas podem ensinar a outros/as? A riqueza pedagógica que se apresenta nas narrativas é tomada como objeto de reflexão coletiva e de crescimento profissional para os participantes da formação.

Manejamos, pois o dispositivo, DNEP, considerando a centralidade dos seus princípios já apresentados neste texto, cuja proposta de formação constitui-se do formar e formar-se em torno da experiência pedagógica e escolar. Ela materializa-se na troca de experiências narradas, escritas e comentadas, individual e coletivamente, com o intuito de que os relatos de experiências

⁶ O convite elaborado e encaminhado para os/as docentes, através da coordenação do grupo de Pesquisa Diverso, acolhe, mobiliza e explicita ao sujeito através de uma carta-convite o objetivo da formação.

ganhem estatuto de conhecimento público sobre a educação, numa autoria encarnada na/com a experiência, mobilizando outra geopolítica do conhecimento. Defendemos estes conhecimentos pedagógicos como conhecimentos nômades menores, que rasuram as políticas de formação instituídas e fazem emergir, micropolíticas do conhecimento, que vai sendo escavado, fissurado, sendo, pois, retirado da invisibilização no território escolar e que emergem nos giros narrativos e nas tessituras⁷. Tanto os giros quanto as tessituras, são produzidos em reunião de planejamento colaborativamente com a equipe formadora.

Cada encontro foi considerado como a-con-tecimento, exatamente porque o a-con-tecer é da ordem do devir, da experimentação como experiência, da criação, em que a repetição de cada edição/reescrita do texto, cria diferenças, subjetividades, que o diferencia das versões anteriores. A escrita se faz como escritura, ou seja, o sujeito escreve e se inscreve no texto que escreve, brindando o/a leitor/a com sua experiência pedagógica. O a-con-tecimento é percebido como formação menor, como chave de leitura do conceito *de formação* como exercício analítico do vocábulo *(de)formação*, a fim de problematizar o conceito, mobilizando a experiência como formação que se dá como potência dialógica pelos afetamentos que os encontros suscitaram em cada um/a de nós e, conseqüentemente, borrar a concepção de formação que formata, fixa, *(de)forma*, pois desperdiça a experiência dos sujeitos, não dando tempo para que reflita sobre si, sua prática e formação.

Esta formação fissurada e rasurada se traduz num movimento de reflexividade de uma realidade moderna, célere e líquida a qual tensionamos, para defendermos e nos inserirmos numa formação

⁷ A configuração desse trabalho se deu por meio de um curso de extensão de 100 horas, distribuídas entre momentos presenciais e de alternância on-line. Os giros narrativos eram formados por grupos menores entre os pares e as tessituras com todos e todas juntos/as num só grupo, a fim de aprofundar aspectos teórico-epistêmico-metodológicos da Dnep. As autoras deste artigo participaram como formadoras nesta etapa, realizada no período de setembro/2020 a julho/2021 e na segunda etapa como cursistas.

em que o sujeito ético se desfaz a cada encontro, num movimento produtivo de si com o outro. Em outras palavras, potencializa e cria, trazendo para si, uma formação transformada em algo para sua vida pessoal e profissional, que nos des-loca, fere, mas também, nos incita a ser o que não vínhamos sendo, nos transforma em algo que ainda não éramos e nos enlaça efetivamente a afetivamente.

O coletivo se tornou mais potente neste a-contecer porque a palavra escrita e documentada como experiência nos permitiu partilhar, ex-por a nós, como ex-posição da experiência, forjados/as por um conceito de formação outro, que (des)formata a fixidez de um modo de fazer linear e verticalizado, que rasura a lógica normativa e neoliberal de formação pensada e ofertada no geral, para as redes educacionais pelas secretarias estaduais e municipais de educação, assim como pelas políticas públicas de formação do ministério da educação do país. A formação defendida aposta na centralidade dos sujeitos e suas experiências profissionais, visa o acolhimento dos corpos e mentes em movimento de escrita e aprendizagens tecidas em rede, acionando a inventividade, em constante reinvenção de si.

Na formação vamos mobilizando atos de pensamentos criativos e nômaes, com a coragem de narrar como ex-posição de si no encontro com o outro, cujos processos exige ética, coragem, acolhimento para despir nossas várias peles, concebendo o corpo como lugar do saber, de afetamentos e desfazimentos de modelo de formação docente que ainda vigora na política educacional vigente, que toma como centralidade a educação maior e homogeniza os sujeitos. Educação maior, aqui compreendida como uma formação universal adotada para toda a rede, sem considerar os contextos e as demandas dos sujeitos diversos da formação.

O processo de narrativa e escuta das produções em construção, permitiu a aproximação de si mesmo e do outro, através do exercício reflexivo e identificação de pontos de concordância e/ou de conflito das práticas pedagógicas reveladas, das nuances dos inúmeros aspectos da diversidade produzida no cotidiano educativo nas relações com os sujeitos envolvidos nos

processos, que despertou ainda questões não exteriorizada no discurso, mas compreendidas ou identificadas nas entrelinhas, e que portanto, cabia perfeitamente um aprofundamento nos questionamentos e comentários realizados pelo coletivo com o objetivo tão somente aguçar ainda mais este processo de descoberta e redescoberta de seus saberes fazeres.

O convite era para olhar novamente para o que apenas foi visto e enxergar minúcias, aspectos que passaram despercebidos, preconceitos, ditos e não ditos, que de algum modo (des)velam nossos microfascismos, mas também nossas potencialidades, inventividades no cotidiano escolar e que de modo interventivo vai mobilizando as ações em nossas salas de aulas e nos faz questionar: o que pode mesmo uma aula? Quantos afetamentos e diferenças podemos potencializar na vida do/da estudante?

(Re)descobrimos o quanto à docência é uma ação social que requer intervenção, uma intencionalidade em nossas práticas pedagógicas cuja síntese permitiu ao coletivo identificar nas experiências documentadas os seguintes traços: diversidade como princípio formativo, educativo e epistêmico, ética do cuidado consigo e seus pares, com os estudantes, gestores/as, enfim, com toda a comunidade educativa; ética profissional; interatividade; trabalho interativo e reflexivo; favorecimento das aprendizagens; afetividade e intervenção; componente cognitivo e simbólico na garantia das aprendizagens.

Após as contribuições recebidas pelos pares, cada docente edita/reescreve seu texto, a fim de que chegue na versão publicável. Nesta fase final, é organizado o “Conversatório”, que foi intitulado: “Conversatório de Experiências Pedagógicas de Professores/as da Educação Básica” e que teve este nome através da escolha coletiva, em virtude do objetivo desta etapa, e da singularidade da nossa cultura como povo pertencente a um estado que é alegre, festivo, com mulheres e homens aguerridos, inventivos, bons de prosa e poesia, conversas, danças, cantos, causos, bem como de aromática e saborosa gastronomia baiana nos seus distintos territórios de identidades, esparramados pelos seus 417 municípios baianos.

Conversatório implica ainda movimento, fala e escuta, conversas partilhadas nas rodas, tecidas nos giros narrativos organizados conforme a similaridade das temáticas dos textos. Durante todas as etapas da formação foi possível vivenciar este movimento de produção da escrita, até mesmo no Conversatório, que foi aberto ao público de estudantes de pedagogia e professores convidados de todas as redes. Ainda se constituiu num movimento riquíssimo de escuta e de troca, onde os/as autores/as das narrativas pedagógicas neste momento já agrupadas por temática puderam apresentar os trechos e aspectos mais relevantes das suas produções, prestigiaram e foram prestigiados pela escuta e apreciação dos demais colegas, dos/das convidados/as e pela equipe de coordenação da DNEP. Também ainda foi possível convidar os presentes a participarem da próxima experiência que estava sendo organizada para a turma seguinte.

Giro narrativo 3 - Escuta, escrita e o *ethos* da confiança entre pares: um mergulho na experiência formativa

A escuta, a escrita e o *ethos* da confiança nos mobilizaram como princípios balizadores da formação em rede no manejo com a DNEP, elencando elementos das transformações proporcionadas pela formação, considerando o conhecimento produzido para/com a prática pedagógica em análise. Estes princípios eram de modo concomitante retomados no coletivo não apenas para nossa compreensão, mas para operarmos com cada um deles. A escuta se fez presente não apenas para acolher o texto do outro de modo acríptico e romantizado, mas sobremaneira porque os sujeitos que narram têm o que contar sobre sua trajetória pessoal e profissional que se imbricam e o afetam ao longo do seu desenvolvimento profissional. Ademais, quem perde o poder e a capacidade de escuta, perde sua humanidade, sua afetuosa generosidade no encontro com o outro, que não apenas nos mostra pontos de identificação com nossa prática pedagógica e nossa formação,

como também pontos de contra identificação, pela diversidade das experiências que nos forja e nos ensinam de modo tão heterogêneo.

Outro aspecto de extrema relevância era como desenvolver neste grupo o que concebemos como *ethos* da confiança, e defendemos como um importante princípio da DNEP, que se (des)velou ao longo do processo formativo e auto formativo e foi identificado por muitos sujeitos participantes da formação, dentre elas, as autoras deste texto. Identificamos que os/as docentes (re)velaram-se em suas narrativas pedagógicas, expondo o íntimo das suas experiências, os desafios, frustrações e as conquistas, bem como a diversidade contida nas relações e nas práticas com seus alunos/as, seus pares, que ao mesmo tempo lhe eram familiares, mas também aos demais que passaram a conhecer na formação.

Para que a confiança se fizesse presente e operacionalizada entre os pares era preciso, sobremaneira, que cada colega docente fosse acolhido e escutado, a fim de criarmos vínculos, pois a confiança é produzida por fios, no fiar junto do texto social que nos acolhia como docentes diversos, singulares, que vivenciam cotidianos e desafios em suas práticas pedagógicas como agentes formadores que lidam com o humano, numa relação de autonomia e liberdade cognitiva e afetiva.

Percebemos ainda que ao tratar de colegas da mesma rede de ensino e de gerência regional, ou mesmo pertencentes à mesma Unidade Escolar emergia a sensação de estranhamento, pois segundo eles/as eram de certo modo distantes das suas intimidades e particularidades de suas práticas pedagógicas e as desconheciam. A formação foi uma oportunidade de construção do *ethos* da confiança e de tornar conhecida cada experiência anônima.

Deste modo, o grupo de coordenação da DNEP precisava desenvolver junto a esses colegas participantes uma familiaridade, intimidade e confiança tal que cada autor/a de suas narrativas, visando ser fiel às suas experiências no registro escrito dos pontos de maior relevância, ainda que estes revelassem situações e momentos de conflito e ou ações envolvendo o fazer pedagógico nunca antes compartilhadas. Daí a importância do

desenvolvimento da cumplicidade, da ética e confiança, para que se tornasse natural e necessária a escuta sensível e acolhedora entre os pares. Para isso era imprescindível que a formação passasse por etapas de construção coletiva das escutas dos textos que inicialmente eram de autoria individual, escrito na solidão do exercício analítico da sua prática e que ao ser escutado, lido, comentado, tensionado, interrogado pelos/as colegas, tanto os que coordenavam a formação, como os que delas participavam, nos ensinaram acerca da polissemia de sentidos do verbos *Con-fiar*.

Destacaremos o significado partindo da análise do verbo *Con-fiar* a partir da separação do vocábulo em duas partes (*Con-fiar*⁸) para fins de compreender as tessituras que o envolvem. Cada uma dessas partes, que não estão dissociadas, mas compartilhadas, acionam e mobilizam a potência do agir coletivo e colaborativo. Um agir que demanda intervenção, pois concebemos a docência como prática social de intervenção.

Foi pelo *ethos* da confiança que acionamos os sentidos da escuta, dos comentários, da edição/reescrita dos textos, como abertura ao plano da experiência e de aumento da potência de agir. Encontramos na palavra confiança – o fiar das nossas tessituras, pois *con-fiar* – é fiar com, tecer com, com-posição e criação com o outro/outrem. Assim, *CON* vem do tecer junto, do fazer coletivo, de um *ethos* que advém de uma ética que exige atitude, intervenção. Atitude que mobilizando aprendizados, ainda obscuros, nos convoca a retomar nossa escrita, observando sob outros pontos de vista, que não tínhamos percebido, nem sequer pensado, por estar de algum modo ainda apenas como pista, vestígio no nosso texto, carecendo ser melhor explicitado, narrado, comunicado, a fim de nos fazer compreender e não julgar, qualificar ou desqualificar a prática do outro, com quem a gente sempre aprende e se desequilibra.

A escrita moveu a criticidade como atitude interventiva, a fim de nos desequilibrar e fazer a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, como nos ensina os

⁸ Inspiradas no texto de SADE, C.; FERRAZ, G. C.; ROCHA, J. M (2013).

fundamentos pedagógicos do mestre Paulo Freire, cujo engajamento nas atividades propostas, nos permitiu a análise da prática pedagógica do outro e a nossa própria, tomando a experiência como formação, evidenciando as trilhas deste processo formativo sempre em devires e inflexões apresentadas pela formação que se faz ciclicamente em contexto e em pares, acionando de modo recorrente a dialogicidade freiriana aprendida.

Muitas foram as ocasiões nos giros e nas tessituras, nos encontros de sistematização e no *Conversatório*, mesmo acontecendo de forma virtual, em que os participantes relatavam o quanto eram importantes os momentos de escuta e apreciação das narrativas, tanto pela reflexão provocada quanto pela possibilidade de sistematização da ação como educador e educadora, de modo mais sistematizado, intencional, registrando a experiência como documento que, ao ser validado pelo coletivo, ganhava *status* de política de conhecimento produzido autoralmente.

Coletivamente, a escuta das narrativas pedagógicas apresentadas pelos e pelas docentes provocavam muitos momentos de identificação, alguns de discordância, de estranhamento, mas também de cumplicidade no que se referia ao compartilhamento genuíno das experiências pedagógicas vividas em seus pontos mais importantes e conflitantes. A escuta foi acionada, pois, como acolhimento, atenção, valorização e intervenção e não como passividade, permitindo assim ao coletivo releitura da concepção que aqui apresentamos, de uma docência concebida como prática social de engajamento pautado na construção de afetos. Os afetos criaram laços que se desdobraram em potencial da fala e da escuta.

Dessas falas e escutas emergiram questões outras: Com quem falamos e como falamos? O que narramos e como narramos? Falamos e narramos nossas práticas com quem confiamos e sabemos que nos escutou e não apenas ouviu, pois escutar é da ordem da ausculta, do coração, do pulsar das emoções e perceptos, cujas sensações são variadas entre os sujeitos, que nos apresentaram suas percepções sobre a escrita, seus medos, temores,

receios, dificuldades de não se expressarem a contento de modo a serem compreendidos. Exemplo disso é que em muitos momentos da escuta das narrativas era comum o narrador emocionar-se e emocionar aqueles que o escutavam seja pelas memórias trazidas, pelas vivências compartilhadas, pela identificação com o que era revelado ou mesmo pela simples admiração da narrativa.

Esses aspectos promoveram a experimentação das subjetividades numa perspectiva voltada para a reflexão crítica sobre as nossas práticas pedagógicas em contexto de diversidade, sobre a criatividade e a relação com os contextos educacionais plurais e as possibilidades de vivências e experimentações pelas novas gerações, que tanto nos ensinam a habitar a docência em devir, sempre inacabada e em constante formação e auto formação. Portanto é, pois, fundamental reconfigurar o olhar sobre nossa memória retentiva e projetiva para promover novas afecções, afectos e perceptos que mobilizam nossas experiências docentes e sobre elas refletimos a fim de identificar a experiência eleita para ser narrada, documentada e partilhada.

Importante registrar que não foi um momento fácil para os participantes eleger a experiência que seria o registro da sua documentação narrativa principal, isto porque todos tinham inúmeras experiências das quais traziam vivências expressivas e marcantes acerca da sua trajetória profissional imbricada a pessoal. O exercício de escolher aquela que tivesse o maior potencial pedagógico se constituiu num grande desafio.

A colaboração do grupo tanto na escuta sensível quanto nas contribuições com os questionamentos e comentários, também com sugestões, na maioria das vezes era recebido com grande aceitação, porém em alguns casos a rejeição também se tornava um exercício reflexivo para o grupo entender e respeitar o pensamento e a experiência do outro na sua subjetividade, remetendo ao *CON do verbo Confiar*, aliando-se ao *Con-VIVER*. Destacamos que o conviver é da ordem de ser e estar no mundo num fazer coletivo para estabelecer com o outro, o diálogo e a empatia. Foram, pois, pactuados de modo horizontal cada encontro, em que os corpos

como lugar de saber, criam redes de afetos e assim se constrói o plano comum e heterogêneo, por meio de fios que se interconectam e se coletivizam na experiência transversalizada.

Articulando regimes de afetos, nos giros narrativos e nas tessituras, identificamos, experimentamos por dentro e de dentro da experiência nossas práticas pedagógicas e nos interrogamos sobre como operar nas rodas de conversa considerando as subjetividades, as diferenças, e enfim nos perguntamos: Como fazer para articular as redes? Isto é, sair da ordem da queixa para construir alternativas, transformar. Sair da visão messiânica e salvadora, considerando as potencialidades e limites da pesquisa-formação? Problematizar com o coletivo, dar densidade às análises das falas e a cada comentário foi um dos mais fecundos resultados da formação, cuja humana docência como ato político, se fez repleto de afetos, fluxos e pulsões de vida.

Conclusões

Como sinalizamos no início deste texto, o objetivo central foi atendido ao narrarmos a experiência da formação de dentro e por dentro e não sobre a experiência. Deste modo, explicitamos o manejo da DNEP como dispositivo de pesquisa-vida-formação, com ênfase na escuta e na escrita da experiência pelos pares, refletindo acerca do seu potencial pedagógico, tomando a experiência como formação, a fim de dar visibilidade aos saberes-fazer da docência, favorecido pela DNEP, acessando assim, outras formas de conhecimento produzido através do vivido e refletido no cotidiano da escola, numa escrita autoral, encarnada na experiência teorizada narrativamente.

Produzimos esta escrita instigadas pelo desejo de experienciar outros modos de habitar a docência em processo de inacabamento e inventividade astuta num constante processo de formação de professoras-pesquisadoras que corajosamente fizeram o que nos propõe o poeta Manoel de Barros, ao rasurarem a concepção de formação junto com seus pares, criando outra

gramática própria e apropriada, em que nos constituímos eticamente com o outro em nossas docências sempre no gerúndio, sempre sendo docentes em construção. Por isso fizemos tal qual o ofício do poeta que nos inspirou a repetir...repetir... repetir até fazermos diferente, vazando em cada repetição e reescrita, outros dizeres, saberes, diferenças em que os modos de dizer de nossas práticas encarnadas nos contextos formativos, requerem tempo, pausas, escutas, escritas, reescritas, arremates, discordâncias e provocações, sem as quais não nos permitimos aprender e reaprender. Este movimento de aprender com os pares, requer tempo, e nele visualizamos os distintos modos e tempos de aprender, apreender, escutar, falar, calar, escrever e reescrever.

Tempo este, tão líquido e fugaz, que deixa escapar entre os dedos a experiência e a formação como centralidades nos encontros com a-con-tecimento, porque não observam a educação menor que pulsa em nossas vidas, entre medos, incertezas e belezas misturados em perceptos e que dão a cada experiência narrada em seus distintos tempos, cores, tons, singularidade que difere — a diferença — , a individuação do sujeito se faz concreta sem perder-se na aridez da academia, mas antes, oxigenando-a em formações compostas por aquilo que nos atravessa, nos toca, como um rizoma, uma com-posição.

Afinamos a escuta como sintonia musical que toca cada corpo docente de modo diferenciado em seu bailar de escrita, de forma, de gestos, cores e sons. Falando, ouvindo, gesticulando, os corpos dos/das docentes se fazem inseridos nas aprendizagens, corpos afetados e que afetam, corpos marcados, sulcados, que bailam em sala de aula presencial e on-line. Corpos que falam e exalam saberesdizeres sobre si e suas docências.

Aprendizados tecidos pelos desejos de narrar, ainda que de modo inconsciente, estabeleceram entre a natureza e o espírito conexões nos liames da cumplicidade gestada pelo *ethos* da confiança, pela dialogicidade, horizontalidade e liberdade de ser quem somos em nossas potencialidades, fragilidades, incompletudes, medos e alegrias, que compõem sinfonias

indescritíveis num rasgar-se remendar-se, numa pulsão de fluxos e inflexões que interrogam a docência em sua ação social política, ético-estética que apontam para outras visibilidades do conhecimento pedagógico na rede da profissão docente, numa ação fronteira entre universidade e educação básica.

Dentre os resultados emergentes na formação podemos destacar ainda a experiência de participar de toda formação, quer seja do início das produções com a escrita da carta, explicitando “Como chegamos até aqui”. Bem como o registro dos encontros de criação e alinhamento de ações, dos giros e tessituras, do Conversatório e da entrega final da narrativa pedagógica revisada para publicação e publicização no meio acadêmico, como descrito pelos/as participantes, foi uma oportunidade maravilhosa de construção coletiva, com chancela e parceria horizontalizada da Universidade Estadual da Bahia, com apoio e coordenação de colegas acadêmicos de extrema competência, compromisso e respeito pelo grupo, o que foi extremamente validado e avaliado positivamente como um dos motivos do sucesso da formação como um todo.

O constante estímulo e valorização à reflexão, autorreflexão e análise sobre a experiência de si e do outro durante todo o processo de construção e reconstrução das narrativas, bem como da escuta sobre as narrativas pedagógicas, a troca de impressões, comentários e críticas dos participantes foram convites-desafios a perceber e a identificar nas práticas partilhadas todo potencial pedagógico construído e consolidado em todas as suas experiências profissionais, que se misturam às experiência de vida que tanto enriqueceram todo processo formativo.

Este conjunto de todas as etapas aqui narrados e refletidos, fizeram desta formação, momentos ímpares, nos quais os conhecimentos presentes nas narrativas majoritariamente foram construídos a partir das experiências exitosas, mas que também foram consolidados a partir da busca de novas posturas na ação pedagógica, novas construções e outros caminhos e parcerias, no sentido de superar obstáculos e vencer inúmeros desafios enfrentados no território escolar.

A avaliação feita ao final do processo pelo coletivo de narradores foi considerada de extrema relevância e crescimento profissional para todos e todas do grupo, na medida em que todos/as relataram o salto de valorização profissional percebido e a identificado através da riqueza e do potencial pedagógico contido nas suas práticas que podem e devem inspirar a formação de outros profissionais educadores e educadoras de Salvador e de outras tantas localidades no Brasil e em outros países. A riqueza da formação de professores, promovida pela DNEP, construída coletivamente nos giros, tessituras e no *Conversatório*, além das mais variadas formas de interação virtual necessárias durante todo o período do distanciamento social no qual a formação transcorreu, foi como disseram os narradores: “um divisor de águas” sobre outros modos de escrever e formar-se ao longo da trajetória profissional.

Referências

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho — o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** — sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 15-38.
- BARROS, Manoel. **Livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- SADE, C.; FERRAZ, G. C.; ROCHA, J. M. O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 281-298, 29 ago. 2013.

Escritas das narrativas de formação: autoria e coautoria entrelaçadas

Maria Helena da Silva Reis Santos
Edivânia Lima Santos

Recorte (n)etnográfico: cenário, contexto e desafios da formação

Este trabalho discute autoria e coautoria pedagógica, horizontalidade e dialogicidade, como elementos constituintes da dimensão da formação docente. Seus autores são professoras da Educação Básica da rede pública baiana de ensino, que atuaram como cursistas — narradoras e autoras de suas experiências formativas — e na escrita (n)etnográfica da formação continuada em Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica - DNEP, ofertada pelo Grupo de Pesquisa Docência Narrativa e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO, vinculado à Universidade do Estado da Bahia - UNEB, respectivamente, em 2019 e 2020.

As experiências formativas as conduziram para a produção deste texto, dando ênfase na autoria e coautoria entrelaçadas na escrita narrativa do processo de formação da DNEP, apoiando-se nos princípios da horizontalidade e da alteridade que a regem, articulados com dois dos itinerários do processo: comentários — como lugar dos outros, e a edição pedagógica — enquanto espaço de negociação/ mediação, e na dialogicidade freiriana, cenários favoráveis para a constituição da autoria.

A contrapelo de propostas formativas fincadas na hierarquização, a formação continuada em Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica sai da esfera da normatividade imperativa legal para a legitimidade da autoria e coautoria, na horizontalidade, citando os princípios que a norteiam. Os critérios metodológicos e itinerários formativos da DNEP orientam-se na (re)construção do mundo e da memória

escolar, centrando-se nas potencialidades das experiências pedagógicas do coletivo de docentes, como uma “política de conhecimento” alternativa a dominante (SUÁREZ, 2015), hegemônica e verticalizada.

A proposta formativa visa, desse modo, corroborar para a produção dos saberes docentes e os colocam no centro do processo formativo para investigar/indagar pedagogicamente a própria experiência escolar, ao abrir espaço para relações horizontais, empáticas de produção efetiva e afetiva de conhecimentos, que permitem a cada docente falar de si, refletir e compreender sentidos, atribuídos pelo/no processo da narratividade, de suas práticas pedagógicas, envolvendo-se, ainda, na ação de comentar, colaborativamente, a experiência do outro e de partilhar suas experiências.

O cenário formativo se converte em um movimento da formação social e coletiva (SUÁREZ, 2015), constituído pela co-criação e colaboração tecidas por uma rede de docentes empenhados em produzir narrativas de experiências pedagógicas e publicizá-las, tornando-as de domínio público. O objetivo é fazer circular saberes e conhecimentos da docência, elaborados pelos processos da autoria e coautoria, os quais são, por vezes, neutralizados, silenciados pelos currículos escolares instituídos, pautados na hegemonia cultural, colonialista, patriarcal, e perspectiva de formação verticalizada, tecnicista, monocultural.

As discussões propostas nesta escrita estão articuladas, do ponto de vista metodológico, com o trabalho (n)etnográfico realizado por um coletivo de docentes baianos que atuam da Educação Básica e do Ensino superior e dispuseram-se a aguçar o olhar e executar a escuta ativa, atenta e afetiva, durante a formação continuada em Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica - DNEP, ofertada pelo Grupo de Pesquisa DIVERSO, no ano de 2020. Tal formação se insere em uma das etapas da pesquisa do referido Grupo sobre Cartografia da Profissão Docente na Bahia.

A escolha pela (n)etnografia foi necessária e apropriada como metodologia para essa formação que aconteceu por meio do

ambiente virtual, na plataforma Google Meet, em face do contexto exposto pela crise sanitária e ambiental provocada pela Covid-19 – “uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2¹, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global”, um problema de saúde pública. Uma pandemia iniciada em 2020, mas, que dura até o momento desta escrita, exigindo distanciarmos de todos, para preservar a nossa saúde. O curso foi perpassado por esse fato tão inesperado que acometeu tantos de nós, e, do dia para a noite, tivemos a nossa liberdade de ir e vir cerceada por essa devastadora doença.

A experiência e os desafios de produzir a (n)etnografia nos possibilitou tamanha aprendizagem e nos conduziu para a escrita deste texto, o qual está estruturado em duas seções, assim distribuídas: a primeira apresenta o contexto social e os desafios da formação, situando o leitor acerca dos cenários da formação, da produção e a escolha metodológica, traçando um recorte (n)etnográfico da escrita. A segunda seção centra as discussões na narratividade, com ênfase na autoria e coautoria entrelaçadas, buscando evidenciar elementos da dimensão formativa e das práticas docentes, especificamente, no tempo presente e/ou a superação dele, perpassados no movimento da mediação/negociação envolvendo uma comunidade colaborativa e de atenção mútua de docentes. Para, então, tecer as considerações (in)conclusas, posto que o texto não se esgota nesta escrita, mas ecoam outros sentidos, ao se apresentar em circulação para outros tantos leitores possíveis, mas com a esperança de que ele possa produzir novos e outro possíveis sentidos e epistemes no campo da formação continuada de docentes da Educação Básica.

¹ Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso em: 20.09.2021.

Contexto e desafios da formação

Em face do contexto pandêmico da Covid-19, confrontamos com o desafio de utilizar técnicas para desenvolver a prática de registros, e, diante da necessidade da escrita formativa, a questão fulcral que surgiu foi: Como registrar as observações e as reflexões carregadas por uma subjetividade tão singular de cada (n)etnógrafa? Fazia-se necessário um distanciamento, bem como um olhar atento e cuidadoso para os contextos formativos, portanto: Como ser fiel ao que nos foi apresentado, através dos depoimentos de cada colega, a partir das suas falas, das reflexões propostas pelos formadores? Enfim, como traduzir em palavras expressas, pela (n)etnografia, tão vasto e profundo material? Formávamos, ali, um coletivo de (n)etnógrafas/docentes da Educação Básica com essa missão desafiadora.

Formou-se, então, o GT para debater sobre a (n)etnografia. Dialogamos sobre como seria essa nova função e alguns materiais que nos foram enviados pela professora Celina Rosa — membro do grupo de pesquisa Diverso — para estudos, na perspectiva de um entendimento desse fazer. Em seguida, fomos tecer o tecido (n)etnográfico, a partir das nossas observações e anotações que somadas com as de outras colegas nos trouxeram uma vastidão de material. São tecidos resultados das produções escritas a partir de observações dos relatos, das participações de cada uma naquele espaço de construção do diálogo, também daquilo que nos poderia ser visto através das janelinhas virtuais de computadores e celulares onde cada uma estava.

Outro desafio pertinente à observação e à escrita (n)etnográfica foi: Como iríamos registrar a cena formativa que se desvelava em cada encontro formativo no papel? Afinal, tínhamos que traduzir tudo em palavras, imagens, gestos e sons que ali se expunha, a estratégia escolhida para produzir o trabalho foi em dupla e, claro, a distância. Foi quando soubemos que nos dividiríamos em grupos e duplas para formar as parcerias e então escrever as etnografias, assim, encontramos um modo colaborativo de fazer e que logo viria

a se tornar o nosso método. Uma docente fazia um texto inicial e a outra colega, após a leitura, trazia as informações faltantes. Revisávamos, fazíamos a edição e enviávamos aos professores-coordenadores do curso, e foi assim que encontramos o nosso método para a escrita (n)etnográfica em tempo de pandemia, num tempo de distanciamento físico-social. Tudo exposto nos era muito simbólico, um motivo para ser relatado.

O desafio seguinte foi pensar na sistematização e publicação desse material, configurado em um trabalho construído pelos tecidos resultante das produções escritas. Nós conseguimos, durante o curso, criar muitas imagens dos espaços escolares descritos nos encontros, essas imagens tinham cor, cheiro, textura, olhos, cabelo e pele. Tinham vida, com pulsação e lágrimas. Muitas vezes nos percebemos marejando os olhos e sentimos muito orgulho de ouvir relatos tão reais e sinceros de professoras conscientes do nosso papel social frente à formação de pessoas. Incluindo os enfrentamentos aos desafios diários e que buscamos superar através do trabalho, dos estudos, ou mesmo a partir das mobilizações no movimento sindical.

Isso exigiu uma postura ética, cuidadosa e atenta das observações dos relatos oriundos das participações de cada uma das narradoras (n)etnográficas na formação, naquele espaço de construção de diálogo, enfim, dispor de uma escuta ativa e um olhar cuidadoso, diante daquilo que se expunha e nos poderia ser visto através das janelinhas de onde cada uma estava, e escritos no chat, como ambiente de diálogo, interação e participação.

Nesse ponto, percebemos quão importante foi recorrermos ao método (n)etnográfico, pois, conforme indica Kozinets (2010), precisávamos considerar e registrar não apenas as palavras usadas nas interações sociais, mas também os elementos do fórum que, de algum modo, se configurava naquela janela virtual do ambiente formativo on-line, expondo características dos interlocutores, linguagens, histórias, significados e o tipo de interação realizada também via *Chat*. Enfim, pode-se observar as ações, interações, contextos, aqui, descritos com a finalidade de ampliar a

compreensão do objeto – do que foi observado, dando ênfase na autoria e coautoria docente.

Tudo nos era muito simbólico, e motivo para ser relatado. A etnografia se apresentou, nesse contexto formativo, consoante com Forquin (1993), como a possibilidade de apreensão da realidade escolar, exigindo de cada uma de nós uma melhor reflexão possível de seu uso. Além da necessidade do nos empenharmos em uma imersão do/no universo escolar, como possibilidade de construção de um conhecimento profundo em torno do que se desvelava diante de nossos olhares, sim, de todas as (n)etnógrafas, para compreender os processos que ocorriam no interior do espaço escolar.

Foi nesse cenário e contexto que o processo da escrita narrativa de experiências pedagógicas da rede de docentes se constitui, entrelaçando o individual e o coletivo, de igual modo a escrita etnográfica, com o olhar ativo no movimento da construção autoral e coautoral de uma comunidade colaborativa e de atenção mútua de docentes. Nesse sentido, o trabalho (n)etnográfico diz muito sobre cada uma de nós e das nossas Experiências como docentes da Educação Básica.

Autoria e coautoria entrelaçadas

A autoria pedagógica se expunha, sob nosso olhar (n)etnográfico, no movimento individual próprio da eleição de uma experiência pelo docente, em detrimento de outras tantas que lhe vinham a memória no momento da escrita narrativa, para descrever o cotidiano do contexto escolar. Configura-se autoral, por exemplo, na medida em que cada docente narrador/a se dispunha-se a investigar sua própria narrativa, empenhando-se na busca em suas memórias experiências para registrá-la, cuidando, com a ajuda da comunidade de professores-narradores, da eleição daquela experiência pedagógica que melhor significava e poderia expressar os sentidos que, ele próprio – enquanto personagem-protagonista-narrador – as atribuía, assim como, o cenário, o contexto e os atores que compunham a cena escolar narrada.

Esse exercício se processa na dinâmica própria das esrileituras², momento em que o docente-narrador se ocupa e empenha-se na produção de (re)escrita e (re)leitura, em uma espécie de espiral, quantas vezes for necessário voltar a sua escrita narrativa, para traduzir e desvelar modos de habitar a docência, os cenários, os contextos e atores envolvidos na cena escolar expressa com/nas experiências eleitas para serem relatadas. O processo formativo se dá a partir da disposição do olhar para as experiências pedagógica e das escolhas feitas pelo sujeito que se narra, ao falar de si, para si mesmo e para os outros, dos/nos momentos de reflexão e partilhas de experiências com os pares.

Contudo, foi interessante observar, sendo marcadamente pontuado em algumas falas de docentes, no ambiente formativo virtual, que, em muitos momentos, o professor-narrador-protagonista buscava apoio em teóricos na escrita de suas experiências pedagógicas, ou seja, para alicerçar aquilo que ele mesmo produziu/desenvolveu no exercício da docência. Para nós, observadores-narradores etnográficos, parecia que estávamos diante de um querer que outro alguém validasse aquilo que era da sua própria experiência, nascido da história de vida do próprio docente, que ele elegeu e escreveu na sua narrativa formativa como sendo significativo e importante no exercício da profissão docente.

Tal percepção é reiterada nas falas dos professores-formadores – mediadores, posto que foram trazidas as questões referentes à importância dos professores e das professoras da Educação Básica se reconhecerem enquanto autores e autoras do processo pedagógico. Sabemos que essa questão da autoria pedagógica é uma questão necessária a ser discutida, falamos de autorias que são, por vezes, invisibilizadas pelos gestores políticos que estão à frente dos sistemas de ensino.

² Termo empregado por Corazza para se referir ao movimento intenso e produtivo, em espiral, de (re) leitura e (e)scrita, ao tratar de métodos de transcrição em pesquisa. CORAZZA, Sandra Mara. Métodos de transcrição: pesquisa em educação e diferença. São Leopoldo: MG, Oikos, 2020.

Essa situação complexa e contraditória tem conseguido retirar dos professores a sua autonomia pedagógica, já que são enviadas as escolas materiais produzidos de maneira alheia a participação dos professores, numa permanente sistemática de enviar pacotes pedagógicos de cima para baixo, uma formação verticalizada, não admitindo abertura para escuta e o diálogo, cabendo aos professores a mera execução desses pacotes e métodos pré-produzidos para gerar resultados numéricos que nem sempre expressam a aprendizagem ou o processo pedagógico em si.

A mera implementação de “pacotes pedagógicos”, de formação conteudista, não apenas retira a autonomia dos professores no processo pedagógico, como os ignoram ou invisibilizam, na medida em que se tornam agentes passivos, ainda, anulam-se as possibilidades de práticas dialógicas e emancipatória serem existentes na escola. Além de desprezá-los como produtores de conhecimentos e saberes que constroem e modificam a prática pedagógica, contribuindo assim para a autoria participativa junto aos colegas pares e os educandos.

Em razão disso, a autoria docente precisa ser evidenciada em propostas de formação continuada de professor, de modo a insurgir contra as imposições pedagógicas, de perspectiva homogeneizante, na lógica tecnicista, que neutralizam subjetividades, a individualidade dos sujeitos, as experiências, de cada estudante e o seu processo de aquisição e construção do conhecimento, tendo como base a transmissão de conteúdo.

Convém lembrar, tal como assevera Oliveira (1989),

[...] a educação jamais é uma dádiva, uma doação de uma pessoa que sabe àqueles que não sabem, mas algo que se apresenta como um desafio para educador e educando, um desafio que é a própria realidade composta de situações-problema, de inquietações, de angústias e de aspirações do grupo. Isto constitui a matéria-prima do processo educacional (OLIVEIRA, 1989, p. 31).

Nesse sentido, a formação continuada de docentes da Educação Básica não pode se reder as limitações tecnicistas, mas, precisa estar articulada em abordagens formativas que primem por dar liberdade aos docentes de fazerem diversas e diferentes leituras sobre suas práticas, posicionar-se criticamente frente às situações e circunstâncias do cotidiano escolar, tornando-se autor e protagonista do seu fazer pedagógico.

O trabalho dos professores e professoras não pode ser transformado em ações burocráticas, sob a forte ameaça da perda de autonomia pedagógica, já que a execução de propostas elaboradas por elementos externos ao contexto pedagógico em que a escola está inserida não considera os sujeitos que constituem a comunidade escolar. Logo, conforme nos diz Freire (2000):

[...] a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não à formação. A necessária formação técnico-científica dos educandos porque se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença (FREIRE, 2000, p. 43 – 44).

A contrapelo da perspectiva tecnicista, a formação continuada proposta pelo Grupo Diverso trouxe os professores para o cerne da construção pedagógica, despertando-os para a sua ação criadora, autoral, fruto do seu envolvimento comunitário e do conhecimento das questões pertinentes ao exercício da docência, envolvendo-os como pesquisadores do seu fazer pedagógico e das ações cotidianas da docência.

Foi perceptível no decorrer do itinerário próprio da formação a riqueza do exercício de um trabalho colaborativo, configurando-se como um movimento de autoria e coautoria entrelaçadas. O/a professor/a envolvia-se no movimento de indagar o pedagógico

imbicado na cena escolar que se apresentava no processo de escrita de seus colegas de profissão, porém, ciente de que se tratava de escolhas e escrita individual.

Havia, ali, em um esforço coletivo e colaborativo de indagação para que a experiência pedagógica fosse revelada como um saber, pelo próprio professor — enquanto produtor e portador de saberes, de forma que ia se configurando como um corpo político, que, nesse processo, colocava-se e imprimia-se como docente-narrador-autor de suas experiências.

O ato de eleger e relatar a experiência a partir de comentários e indagações de colegas professores já é, em si, um movimento autoral potente e formador, uma vez que implica em dispor a experiência em uma mesa de discussão para ser tensionada, editada e reescrita. Isso tudo se contrapõe a uma formação impositiva, homogeneizante que despreza, cultura, história, saberes e experiências do sujeito.

Podemos perceber a abertura para o professor ser o sujeito que é e valorizá-lo, também, com um coletivo, pois, observamos que, em todo processo, a escrita narrativa da experiência pedagógica, de cada docente, foi tecida e implicada em/pela dialogicidade. Em cada encontro formativo, o exercício da colaboração mútua estava explícito, deste modo, víamos a constituição de uma dinâmica autoral entrelaçada com uma prática coautoral sendo desenvolvida pela horizontalidade, sem hierarquização. Todas as experiências tinham igual valor e expunham potencialidades enquanto agregadoras ao mundo escolar habitado pela docência.

Pelas telas virtuais, insurgiram a produção do saber co-participativo de docente, de igual modo, uma autoridade pedagógica e potente de sentidos, cuja autoria se revelava pela validação do saber experiencial, como estatuto de conhecimento, em uma rede colaborativa de docentes. Falamos, aqui, de um processo revelado na coletividade que foi constituído pelos constantes diálogos e negociação com/em pares, pela ação de investigação, reflexão, indagação e mediação, na horizontalidade.

Podemos perceber que, ao longo do processo formativo, a autoria pedagógica foi se instaurando em um movimento coletivo, ganhado corpo e forma pela validação de um saber experiencial, pessoal, subjetivo, perpassado pelo crivo crítico, cuidadoso e atento da coletividade. Para isso, foi levada em consideração a experiência vivida na escola, sendo colocada em evidência como a expressão do saber pedagógico, constituído uma outra política de conhecimento que legitima os docentes como autores-atores protagonistas da vida escolar.

Em suma, a autoria se entrelaça e constitui-se na coautoria pedagógica docente, instaurando-se pela dinâmica da validação de um saber experiencial que, no processo formativo, vai se configurando-se como saber pedagógico individual, que é validado, de modo colaborativo e com atenção mútua, por uma comunidade de docentes narradores-autores-participantes da formação continuada de professores em Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica.

Entre mediações: comunidade colaborativa e de atenção mútua de docentes

A autoria e a coautoria entrelaçadas no processo da narratividade docente se constituem em movimentos distintos, por meio dos quais os professores participantes interagem e articulam-se como uma “comunidade de atenção mútua” (CONNELLY; CANDININ, 1995, *apud* SUÁREZ, 2015, p.74). O entrelace fundamenta o trabalho da auto-com- formação dessa comunidade de docentes baianos que se estabeleceu, efetiva e afetivamente, como uma “autoformação participada ou integrada” (NÓVOA, 2014, p. 15).

A horizontalidade foi o princípio basilar nesses processos, cuja importância se deu pela garantia da igualdade entre os participantes, desbancando, portanto, processos formativos hierarquizados. Na busca da garantia da horizontalidade, o processo de negociação se faz presente no itinerário formativo da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica, a partir dos

comentários, como forma de indagação para instigar a investigação e a reflexão pelo próprio autor de suas experiências, e da mediação/negociação, pensadas, aqui, como dimensões formativas do percurso da escrita, que é orientada a questionar o mundo escolar, a partir da fala de quem vive.

O lugar da mediação/indagação na organização do processo de comentários mostrava-se, por isso, profícuo para o desenrolar do processo de escrita, estabelecida na relação entre os professores participantes e o/s docente/s-formador/es – na própria ação de mediar as atividades propostas na formação.

A mediação, por meio de comentários indagadores, provocava o movimento autoral e coautoral, criando uma dinâmica que visava estimular a colaboração para potencializar experiências pedagógicas narradas, exercitar a ética, na alteridade. Por conseguinte, fortalecer laços de afetividade e o respeito mútuo, pelo diálogo na alteridade, quando a experiência era compartilhada para o grupo de docentes e mediadores, deste modo, mantinha-se ávida uma relação de colaboração em todo processo formativo, entre os docentes participantes da formação, constituída pela horizontalidade. Esse movimento horizontal, colaborativo, é insurgente, na medida em que a força individual aumenta e potencializa experiências com a ajuda do outro, de um coletivo de professores, é um movimento de resistência.

Diante de uma multiplicidade de comentários/indagadores entre pares, nesse processo, quem elege o que pode e deve ser considerado é o autor-narrador. É ele quem escolhe o que dizer ou silenciar. Os participantes se autorizavam a estar com o outro – seus pares – nos encontros formativos, para falar de si, e falar com e para o outros, partindo da escuta ativa acerca do que a narrativa de experiência pedagógica do outro e a sua própria diziam. Discutia-se, nesse movimento auto-com-formativo, o potencial pedagógico daquilo que o coletivo docente faz tão bem que é formar pessoas, com o olhar centrado nas escritas narrativas de formação.

Nesse espaço/tempo de negociação entre o que dizer e o que silenciar, de acordo com Nóvoa (2014, p. 159), “a formação é um

espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos, em que cada indivíduo vive.” Compete, então, ao docente “apropriar-se do seu próprio processo de formação”, o qual é individual e, para se desenvolver, necessita de um contexto propício.

A dialogicidade freiriana balizou os encontros formativos, com vista à aproximação afetiva e efetiva dos participantes, diante das discussões e das atividades de (r)escrituras propostas pelos professores mediadores da formação – integrantes do Grupo de Pesquisa DIVERSO. Havia um movimento de impulsionar os participante através das mediações/indagações propostas na formação. Nós acompanhamos os docentes colocando em prática a discussão entre pares, exercida através de ações que tensionaram e validaram a autoria docente no processo.

A formação nessa perspectiva colaborativa e solidária nos colocar diante das nossas autorias, em uma dinâmica de trabalho de coautoria, nos fortalecendo e nos motivando a buscar mais e querer mais. Sobretudo, porque os segmentos educacionais estão carentes de formações horizontalizadas que dialoguem com os professores que ali estão e permitam-lhes reflexões pautadas na realidade de cada unidade escolar, com devido respeito a esses profissionais que, de fato, fazem a educação acontecer.

De maneira complementar ao movimento reflexivo e formativo, a “edição pedagógica” se construía como uma “espécie de editorial” (SUÁREZ, 2015), em torno dos relatos de experiências pedagógicas levados para a roda de discussão, para que, a partir da tomada de decisão coletiva acerca da sua publicação e circulação, em função de critérios e acordos deliberados no grupo de professores, os relatos se tornem, em outro momento, documentos pedagógicos de domínio público, autoria entrelaçada com a coautoria, se torne reconhecida e registrada pela “comunidade de atenção mútua” e colaborativa, através de uma “estratégia de investigação crítica sobre o fazer” e o habitar a docência.

A edição pedagógica foi importante como forma de estruturar conhecimentos, saberes, experiências implicadas ao exercício da

docência, ao respeito e a responsabilidade mútua. Cuidar de si, cuidar dos outros pares, daquilo que o outro elege como significativo para documentar e compartilhar, configurava-se como abertura para si e para o outro. Havia em cada relato uma intimidade que estava sendo exposta, todavia, igualmente resguardada pelo coletivo de editores, pelo exercício da ética, do cuidado estético, até que o relato de experiência pedagógica pudesse ser em um documento público e circular.

O tempo/espaço formativo do ambiente virtual desvelou a construção e o desenvolvimento de uma comunidade de docentes narradores-autores de experiências pedagógicas, estimulados para assumir o poder da mudança de escolhas, a partir da ação reflexiva sobre o exercício docente, elegendo uma entre tantas experiências pedagógicas como significativa no exercício da docência. Além de, conforme Suárez (2015), mobilizar essa comunidade cognitiva e politicamente, em uma dinâmica de horizontalidade e da alteridade, para fortalecer e reafirmar o poder do docente, enquanto sujeito político, ativo e transformador da educação no ambiente escolar. Política, aqui, é pensada como o ato de se posicionar, colocar-se a falar e tomar posição de seu lugar de fala como docente, de quem conhece e executa atos educativos escolares, tendo, portanto, autorização para tal ato, emergindo, por vez, como insurgência da quebra de modelos formativos verticalizados, de perspectiva hegemônica de formação de professores.

Observou-se, no movimento formativo, a escrita no *Chat* — como ambiente de conversa, um espaço político de fala, além das narrativas orais que, como elementos audíveis, surgiram das janelas virtuais, favorecendo a compreensão e problematização de aspectos da vida escolar, estratégias e intervenções vigentes. Foi bem interessante essa percepção, porque sempre tinha uma de nós que mais focada a algum aspecto da formação que pudesse trazer informações para a escrita, então, uma se atentava mais ao chat, a outra as falas, a outra as imagens que apareciam no ambiente virtual do curso, pois, todas sabíamos que havia muitas informações trazidas e que eram riquíssimas.

No/pelo *Chat* era possível fazer intervenções, assim, enquanto algumas falavam na sala ambiente, outras iam pontuando no chat. E toda aquela produção era trazida para as (n)etnografias, assim como registros fotográficos. Durante os encontros nós tínhamos muito material registrado, porque anotávamos tudo o que as professoras falavam. O *Chat* aparece nesse movimento formativo de colaboração mútua como um ambiente virtual de conversa e um tempo/espço potente de formação docente.

Por meio dele ocorreram as interações e anunciavam-se inquietações cotidianas da docência, tornando-as objeto de investigação para avançar na sua escrita narrativa. E por que não dizer, na prática pedagógica e concepção sobre educação, isto porque ali se constitui também a comunidade mútua de docentes da Educação Básica, em ato, posto que de se desenvolvem profissionalmente em uma rede colaborativa integrada com pares.

Foi visível perceber, também, o cuidado com a ética e a alteridade emergido nos comentários/indagadores, pois não se tratava de opinar sobre o que estaria certo ou errado na cena escolar que cada narrador desvelava na narrativa de sua experiência pedagógica. Não cabia tecer julgamentos sobre o narrar, o objetivo central das discussões propostas nos encontros assíncronos da formação era contribuir para desvelar com clareza e potencializar as experiências narradas, valorando saberes e experiências da docência.

O respeito e o cuidado também com os comentários eram notáveis, além da importância das partilhas de experiências oriundas do exercício da docência. O movimento do narrar para o outro, entre pares, aquilo que os moviam para serem docentes e como realizavam essa tarefa era o mobilizador da escrita, reverberando sobre o modo como viviam a profissão docente na Educação Básica que foram sendo evidenciados nos encontros formativos.

Com vista nesse trabalho colaborativo, o movimento dinâmico de (r)escrituras visava a circularidade pública de documentos pedagógicos, posto que a proposta consistia em habitar outros espaços tempos de “auto formação participada e integrada”, ou seja, a formação como “processo de apropriação individual, que se

faz numa permanente interação e confrontação com outros grupos” (NÓVOA, 2014, p. 171), entre pares, de condições políticas e institucionais, para pensar a escola e fazer possível outras relações de saber e poder entre atores-autores do sistema escolar, ainda, compreender e problematizar aspectos da vida escolar, estratégias e intervenções escolares vigentes.

A potencialidade dessa auto-com- formação em rede colaborativa, afetiva e integrada, de docentes se revela, para nós (n)etnógrafas, quando esses docentes se mostravam surpreso pela ação de indagação, nutrida pela ética da alteridade e do respeito mútuo, em especial, diante da abertura de brechas para resistência a modelos formativos herméticos, fechados, impositivos, tecnicistas, ainda presentes nas formações das redes escolares. Vimos, nessa cena revelada, a importância de o/a professor/a perceber-se, ou melhor, dar-se conta de que ele/ela é o/a autor/a e produtor/a de fazeres pedagógicos, também das cenas escolares. Afinal, reiterando Freire (2005):

Os homens são porque estão em situação. E são tanto mais quando não só pensam criticamente sobre a sua forma de estar, mas criticamente atuam sobre a situação em que estão. Esta reflexão sobre a situacionalidade é pensar a própria condição de existir” (FREIRE, 2005, p.118).

Justifica-se, com isso, sob o olhar das (n)etnógrafas, a razão das atividades propostas pelos formadores se desenrolarem em movimento contínuo de escuta e produção coletiva, de maneira que, a partir da construção da narratividade pedagógica docente, a “comunidade de atenção mútua” se constituiu e afirmou-se como uma identidade profissional, tendo a publicação e circulação das narrativas de experiências pedagógicas, como um documento de domínio público.

A empatia no processo dos comentários, como um lugar dos outros, mostrou-se necessária, requerendo cuidado com a escrita do outro e atenção para contribuir de maneira assertiva para tornar

a experiência narrada mais clara e objetiva para os leitores, ao longo do processo de escrita. Por conseguinte, na edição pedagógica, para contribuir com o outro – o autor, para pensar, selecionar e potencializar sua experiência, e torná-la comunicável, a partir da eleição de informações que, este, enquanto o narrador-autor, considere importante para gerar e /ou favorecer a compreensão leitora, no próprio processo de sua elaboração, sobretudo, quando se constituir documento pedagógico de domínio público. Ajudar na construção política, ou seja, tratar do como se posicionar.

Foi nesse fluxo que a formação se processou, de modo individual e coletiva, de uma forma colaborativa, ativa e afetiva, constituída com/em grupo – como um corpo político de docentes baianos da Educação Básica. O ato reflexivo sobre a experiência docente relatada se instituía, no processo, por si só, um ato de teorização pedagógica, pelo próprio autor, já que a prática docente era a expressão do saber pedagógico.

A fluidez da constituição de autoria e coautoria pedagógica docente daquela comunidade colaborativa e de atenção mútua de docentes da Educação Básica se processou, sobretudo, pela tomada de consciência dos processos e das experiências vivenciadas por cada docente na escola, a partir das reflexões, por meio das mediações necessárias e bem articuladas; dos comentários, como o lugar dos outros, do autor e dos pares colaboradores da escrita, além da edição pedagógica, enquanto espaço de negociação/ mediação daquilo que poderia expressar a dinamicidade dialógica e horizontal.

Considerações (in)conclusas

O processo de construção da autoria e da co-autoria docente se entrelaçavam no movimento auto-com-formativo e expunha-se, a cada encontro virtual, como uma insurgência nascida da quebra de modelos formativos verticalizados, de formação de professores de perspectiva hegemônica, impositiva, que veem como “pacote pronto”, impositivo, não admitindo outra epistemologia como espaço de produção do saber, do pensamento e ações docentes,

modelo que insiste, na contemporaneidade, em estar presente ainda nas formações de professores da rede pública baiana.

A contrapelo dessa perspectiva, os registros (n)etnográficos da formação continuada em Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica mostraram, a nós docentes, quão potentes é o movimento formativo nutrido pelo diálogo, pela partilha de experiências, em um ambiente colaborativo, de respeito mútuo, na horizontalidade. Sobretudo porque, sob a lente das docentes (n)etnógrafas, entende-se que, embora a autoria e a coautoria sejam movimentos distintos, tais processos se entrelaçam e constituem-se processos que corroboram para pensar outras dinâmicas e outros tempo/espacos de formação docente, considerando outras relações de saber e poder tecidas entre atores do sistema escolar.

A autoria em dialogicidade se processa pelo movimento de tornar os docentes autores pedagógicos, e isso é um movimento insurgente, diante de práticas neoliberais que insistem ainda em se fazer presentes nos modelos de formação existentes no contexto contemporâneo. Pois, de algum modo, o movimento dinâmico e dialógico processado pelos atos de (r)escrileituras das experiências pedagógicas docentes provoca tensionamento nos modelos formativos fechados, impositivos, ao questionar o lugar da autoria docente.

Ademais, podemos dizer que o lugar de docentes (n)etnógrafas é de bastante trabalho, mas também de privilégio, pois trata-se de um exercício de escuta ativa, que exige presença, algo pouco comum nos tempos em que estamos vivendo, e onde o falar exerce mais importância do que o ouvir. Porém, é importante reafirmar que o ouvir nos revisita, e ajuda a nos constituir, não há docência de excelência se não há escuta, respeito e validação do outro enquanto parte construtora do saber.

Nesse lugar da escuta e da observação, dialogamos, com nós mesmos e com nossos pares, refletimos sobre as nossas impressões, sobre os nossos conceitos e pré-conceitos, sobre o fazer pedagógico e, principalmente, sobre a composição de pessoas que, de fato, constroem a Educação Básica nos chãos das escolas desse país de

grandes cidades, sobretudo, de um Brasil profundo que muito nos constitui: quem somos nós? Que identidade ou identidades trazemos conosco para o “chão” da escola? Quais são as ideologias que nos atravessam e nos fazem tão solidárias e colaboracionistas? De onde viemos? Foram apenas algumas das reflexões iniciais que fizemos e fomos nos respondendo aos poucos, a partir da escuta, da observação ativa e da leitura das cartas de cada uma. Nós sentimos muita motivação ao ouvir as nossas colegas professoras, mesmo quando as suas falas eram relatos acerca das dificuldades vivenciadas por cada uma, para conseguir dar ao nosso trabalho a dignidade que acreditamos necessária.

O ato de escrever e documentar experiências em uma comunidade colaborativa e de atenção mútua de docentes se configurou um ato de (re)existir e posicionar-se diante de questões que podem ser silenciadas, desprezadas no cotidiano escolar e nos currículos. Falar e propor algo sobre e naquilo que vivenciam na escola é um ato insurgente! Por vezes, nos espaços de construção de políticas educacionais e formativos, os docentes da Educação Básica não são convidados para pensar ou formular algo no campo da formação docente.

O processo da auto-com-formação se distancia de uma perspectiva de formação linear, pelo viés meramente mercantilista, uniforme e simplista, para provocar revelações de questões sobre o modo de habitar a docência na Educação Básica pública, por vezes, silenciadas, ocultadas pelos currículos formais, instituídos. Apostase na validação do saber experiencial, enquanto estatuto de conhecimento, com abertura de espaço de horizontalidade, do diálogo, da alteridade e solidariedade.

Nessa perspectiva, considera-se as subjetividades, a formação é de/com pessoas, portanto, parafraseando Freire (1996), mais do que qualquer outra prática social, precisa ser pensada como um ato político. Isso se implica ao desafio de não se render as limitações de um tecnicismo pedagógico e de propostas verticalizadas, mas para potencializar, em um processo dialógico, a construção da autoria e coautoria docente.

Sob o olhar das (n)etnógrafas, ficou evidente que a dinâmica formativa ganha potencialidade pela natureza do saber adquirido na interação com os pares e com os grupos, configurando-se uma comunidade colaborativa e de atenção mútua de docentes, ainda, contribui para reflexões teórica sobre o processo e para transformação do lugar de formação para investigação. Além de ajudar a potencializar a produção cultural e didático-pedagógica docente; proclamar uma política de conhecimento em comunidade colaborativa e de “atenção mútua de docentes”; afirmar o protagonismo docente na vida escolar e produção do conhecimento sobre/na escola.

A participação e o diálogo constituíram-se, assim, como um viés importante para o estabelecimento da horizontalidade e da alteridade; para o respeito mútuo; foi estimulador para os participantes assumirem o poder, a partir da ação reflexiva sobre o exercício docente, no sentido de provocar mudanças, ao fazer escolhas; configurar o espaço virtual de formação em um ambiente; para fortalecer um coletivo docente ativo e transformador da educação no ambiente escolar.

A constituição da autoria e coautoria entrelaçada da comunidade colaborativa de atenção mútua se converte, desse modo, em um movimento intelectual, político, pedagógico, pessoal e coletivo de docentes, implicados como sujeitos de conhecimento, de formação e política pedagógica (SUÁREZ, 2015), reconhecendo-se autores, co-autores, e atores político-pedagógicos da Educação Básica, na Bahia.

Referências

- FORQUIN, J.-C. 1993. **Escola e cultura**. Porto Alegre, Artes Médicas, 205 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 2005.
- KOZINETS, Robert V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica on-line. Porto Alegre: Penso, 2014.
- LEVI-STRAUSS, C. 1976. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro, Graal, 456 p.
- NÓVOA, António. **A formação tem que passar por aqui**: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. Trad. Maria Nóvoa. 2ª edição. Natal, RN:EDUFRN, 2014, p. 143-175.
- OLIVEIRA, I. A. de. **Filosofia da Educação**: reflexões e debates. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- SUÁREZ, Daniel Hugo. **Documentación narrativa e investigación-formación-acción em educación**. In: SOUZA, Elizeu Clementino de Souza (Org.). (Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 63-85.

Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as: redes de *coformação* na escola¹

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Leandro Gileno Militão Nascimento

O Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as teve como inspiração fundadora os trabalhos oriundos na Argentina a partir do movimento pedagógico nacional construído a partir dos anos 2000 que foi mobilizado pelas lutas pedagógicas/sociais latino-americanas e que resultam em experiências pedagógicas emancipatórias. Especificamente, a formação desse coletivo baseou-se nas experiências desenvolvidas pela *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas*, uma vez que nos articulamos com a proposta da rede em indagar a formação docente a partir da escola, utilizando-se da narrativa como elemento de reposicionamento do/a docente como autor/a do campo educativo, considerando os relatos pedagógicos como “obra de saber público” (SUÁREZ, DÁVILA, 2021). Nesse sentido, passamos a compreender a ideia do coletivo como:

Los colectivos de docentes narradores constituyen espacios horizontales de formación que combinan instancias de trabajo colectivas e individuales. Tienen el propósito de problematizar y recrear el lenguaje y el pensamiento pedagógicos en virtud de la construcción y reconstrucción narrativa y reflexiva de la experiencia escolar, su sistematización, publicación, difusión y deliberación públicas. Los colectivos, como productores y portadores de saberes pedagógicos, integran espacios de *formación social* donde se desarrollan procesos de circulación, apropiación, recreación y uso de

¹ Texto publicado na Revista da FAEEBA — Educação e Contemporaneidade, no Dossiê Temático Educação Básica e Universidade: redes de formação na América Latina, em maio de 2022.

ciertos significados sociales y pedagógicos vinculados con el mundo y la experiencia escolar. Estos procesos hacen circular y hacen públicos los saberes producidos y suscitan una *comunidad de prácticas y discursos*, sentando las bases para la agrupación y vinculación recíproca entre docentes en formas colectivas y descentradas de organización (SUÁREZ, ARGNANI, 2011, p. 46).

Nesse contexto, a *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas* vinculada a Universidade de Buenos Aires - UBA, como projeto de extensão, sob coordenação do Prof. Daniel Suárez, organiza-se em coletivo de docentes narradores/as, desde 2010, a partir de experiências pedagógicas e territoriais construídas em diferentes *nodos*. Os nodos são entendidos como espaços sociais, institucionais e organizacionais situados em diferentes territórios “que hacen del espacio de red un entramado dinamico y flexible” (ARGNANI, CARESSA y ZARENCHANSKY, 2021, p.80). No caso específico do Coletivo Baiano de Docentes Narradores trata-se de um Coletivo de investigação-formação na escola, criado em 2018, a partir do Projeto de extensão do Observatório da Profissão docente desenvolvido pelo Grupo Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como parte da Pesquisa Profissão Docente na Educação Básica da Bahia. Este coletivo encontra-se vinculado à Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede FORMAD), com um dos seus *nodos*.

O Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as começou a se constituir a partir do trabalho realizado com professores/as da Educação Básica em formação vinculados às redes municipais de educação de Salvador e Jacobina, municípios que compõem as sedes dos territórios de identidade² da Região Metropolitana e do

² Os territórios de identidade são a atual forma de regionalização do Estado da Bahia, a qual foi implementada em 2007, quando houve divisão do Estado em territórios de identidade, cuja conceituação de “território” originou-se no Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), tendo sido adotada pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN), inserindo-se os 417

Piemonte da Diamantina, no Estado da Bahia/Brasil. Ao considerar que toda formação é uma ação coletiva, realizada de forma com/partilhada, o coletivo de docentes, pesquisadores/as e estudantes uniram-se a partir de movimentos colaborativos para discutirem, produzirem, debaterem as experiências pedagógicas produzidas nos encontros de formação, lives e outras mobilizações.

O trabalho foi iniciado em 2018, no município de Salvador, com três grupos de docentes reunidos em períodos distintos que mobilizaram suas narrativas de (re)existências para articularem o que pensam, fazem, lutam, discutem e produzem como educação em suas escolas. Estas experiências formativas envolveram grupos distintos de docentes da educação básica, entre eles: docentes coordenadores/as pedagógicos/as, docentes estudantes, docentes do ensino fundamental dos anos iniciais, docentes que atuam em áreas rurais, docentes que atuam em quilombos e escolas de terreiros. No momento, estamos concluindo um trabalho com um grupo de docentes que, coletivamente, narram as experiências construídas, vividas e partilhadas durante o período da Pandemia da COVID-19.

Narrar o que são, o que fazem, como fazem, por que fazem traduzem muito das pautas de (re)existência dos/as docentes envolvidos nesse trabalho e, principalmente, os saberes que são construídos na escola. O pressuposto formativo consiste em que os/as professores/as produzam seus relatos de experiência pedagógica e com/partilham as experiências, os saberes, as ressignificações em mesas de trabalho coletivas, entre pares. Daí,

municípios baianos em 27 territórios. A partir desta divisão, o Estado da Bahia possui hoje os seguintes territórios de identidade: Irecê, Velho Chico, Chapada Diamantina, Sisal, Litoral Sul, Baixo Sul, Extremo Sul, Médio Sudoeste da Bahia, Vale do Jiquiriçá, Sertão do São Francisco, Bacia do Rio Grande, Bacia do Paramirim, Sertão Produtivo, Piemonte do Paraguaçu, Bacia do Jacuípe, Piemonte da Diamantina, Semiárido Nordeste II, Litoral Norte e Agreste Baiano, Portal do Sertão, Vitória da Conquista, Recôncavo, Médio Rio de Contas, Bacia do Rio Corrente, Itaparica (BA/PE), Piemonte do Itapicuru, Metropolitano de Salvador e Costa do Descobrimento. Atualmente, no Coletivo de Docentes Narradores/as contamos com representações docentes de onze territórios de identidade.

esta comunidade interpretativa mobiliza-se para as traduções culturais produzidas no processo de coconhecimento gerado com/na formação. Segundo Santos (2019), a tradução intercultural é uma dimensão do trabalho cognitivo que envolve a ecologia dos saberes. Nasce sempre de uma curiosidade, uma abertura ao conhecer. Nesse caso específico do trabalho com as narrativas de experiências pedagógicas produzidas nos coletivos docentes, a tradução é construída “com os sentidos produzidos sobre o mundo escolar a partir das comunidades interpretativas em que ele se articula, visando um processo de auto/co/conformação entre pares”(RIOS, 2020, p. 20)

As experiências que foram escritas e publicizadas pelo coletivo passaram por um processo de construção coletiva na escrita, leitura e edição dos textos. As experiências pedagógicas vêm do cotidiano da escola a partir dos saberes pedagógicos que traduzem interculturalmente o mundo escolar. A cada encontro, nos giros narrativos e tessituras, éramos convidados/as a com/partilhar aprendizados, conhecimentos, a pensar e refletir com as experiências narradas. As escritas de cada experiência pedagógica passaram por um processo de produção, leitura e discussão para que pudéssemos coletivamente validar os relatos que iam aos poucos compondo a documentação narrativa de experiências pedagógicas daquele coletivo narrador.

A perspectiva trazida pela DNEP como uma investigação-ação-formação, nesse coletivo de docentes, partiu da possibilidade que ela assume em mobilizar a *ecologia dos saberes* a partir da virada narrativa-pedagógica do encontro com as *grietas decoloniais*³ presentes nos

³ Ideia utilizada por Catharine Walsh que tem sua base nas experiências de lutas e resistências decoloniais. “*Las grietas se vuelven el lugar y espacio desde donde la acción, militancia, resistencia, insurgencia y transgresión son impulsadas, donde las alianzas se construyen, y lo que es de modo-otro se inventa, crea y construye. Aunque las grietas están virtualmente en las esferas, instituciones, estructuras de la razón y el poder moderno/colonial, y continúan creciendo día a día, suelen pasar desapercibidas, sin ser vistas o escuchadas. Esto se debe en gran medida, a la naturaleza miope de la vida y el vivir contemporáneo.*” (WALSH, 2014, p. 5)

relatos e, sobretudo, no processo de construção e diálogo com os saberes gestados no fluxo da formação em rede e no reposicionamento das pedagogias insubmissas e insurgentes que compõem o cotidiano da escola. Como nos aponta Walsh (2013, p.29),

Tal proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados. Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretejen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización.

O princípio de horizontalidade atravessa esta constituição da formação ao considerar o processo contínuo e dialógico freiriano que a integra na relação entre os sujeitos que constituem o coletivo. O foco do trabalho está na construção do conhecimento pós-abissal que surge do processo de *conhecer com* em vez de *conhecer-sobre*. Segundo Santos (2019, p.227), a busca pelo conhecimento pós-abissal é construído através de trabalho coletivo, metaforicamente denominado de mingas epistêmicas que resulta na cocriação de conhecimentos por um bem comum em prol do fortalecimento das lutas contra a dominação.

O Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as vem desenvolvendo ações importantes tais como: escrita de experiências pedagógicas, participação em reuniões, em seminários, lives e mobilizações. O objetivo das narrativas de experiências pedagógicas é trazer a escola para um lugar de discussão a partir das autorias docentes oriundas dos movimentos de (trans)formação que nascem das lutas contra a racionalidade forjada na modernidade/colonidade e que são visibilizadas nas fissuras narrativas presentes em seus

relatos. Nesse trabalho coletivo, as narrativas de resistência dos/as docentes foram produzidas “a partir dos modos de viver, posicionar-se e interpelar as narrativas institucionais [...] a partir das zonas de invisibilidade que atravessam o trabalho docente [...] elas interpelam as narrativas institucionais em relação ao não lugar dos(as) professores(as) nas discussões e decisões sobre a reconfiguração da escola”. (RIOS, 2021, p. 193)

As experiências produzidas pelo Coletivo trazem contribuições para uma outra epistemologia escolar que passa a ser com/partilhada com outros docentes e também com futuros docentes que vivem a formação inicial na Universidade. É nesse sentido de coformação que o trabalho realizado entre professores/as, investigadores/as assenta-se em um lugar fundamental na construção de coconhecimento sobre a escola, trazendo percepções diversas dos/das docentes sobre o trabalho do Coletivo.

A formação com a DNEP me ajudou muito a perceber que a minha experiência poderia contribuir para a formação do outro. A gente faz muita coisa, temos muitas experiências pedagógicas que ficam apenas na nossa sala de aula, a gente nem dá importância, porque muitas vezes não achamos oportunidade de revelar isso. E esse momento com o grupo percebi o quanto é importante validar nossas experiências, nossos conhecimentos. Esse coletivo me ajudou a pensar essas ações na própria escola, incentivar o compartilhamento das experiências pedagógicas que acontecem na minha escola, partilhar, refletir, discutir com os/as docentes. Tenho me fortalecido muito com o grupo. (Josefa, docente do Coletivo Baiano de professores/as Narradores/as, relato de experiência, 2018)

Cada pessoa, cada profissional tinha o seu conhecimento, sua experiência e era com essa troca, com esse compartilhar de saberes que estávamos construindo uma outra forma de formação. Uma formação que não precisava vir alguém e dizer como fazer. Era uma formação com nossos pares, com quem estava na escola, com suas dúvidas, angústias, experiências. E vimos isso de perto que a formação aconteceu, conhecimentos valorizados, compartilhados, conheci várias experiências que me ajudaram a pensar e refletir as minhas. É um outro tipo de formação. (Iris, relato de experiência, docente do Coletivo Baiano de professores/as Narradores/as, 2019)

Trabalho em uma escola da rede municipal que fica dentro de um terreiro de candomblé. Trabalhamos com o projeto político pedagógico que é chamado de Irê Ayó, que na língua Iorubá significa Caminho da Alegria. Trabalhamos com a elaboração de conhecimentos, considerando princípios e valores da cultura afro-brasileira. Os programas que chegam a nossa escola esquecem que nós professores e professoras também temos nossos conhecimentos, nossas experiências. É um descaso com nossos saberes. Temos muito o que compartilhar. Que bom, que esse coletivo existe e posso compartilhar os conhecimentos adquiridos nesse espaço. Falar sobre o trabalho com os mitos africanos, os desafios, possibilidades. Não querem saber dos nossos saberes, acham um saber menor. Mas estou resistindo com minhas colegas, com o coletivo para mostrar que temos como contribuir com a formação de professores/las e com a educação municipal. Estamos no caminho. (Catarina, relato de experiência, docente do Coletivo Baiano de professores/las Narradores/las, 2020)

As professoras narradoras elucidam aspectos que a rede vem defendendo que é a formação partindo da escola, das experiências e saberes e das políticas das diferenças que atravessam o cotidiano escolar. Ela nos alerta para as ações que ficam invisibilizadas no currículo oficial, nos materiais didáticos, nos planejamentos, nos documentos oficiais — nos revelam as *experiências desperdiçadas* na escola. Assim como, tratam da dimensão alteritária e colaborativa da formação que mobiliza a copertença na construção das autorias docentes. Isto fica evidenciado no trabalho realizado com a Documentação Narrativa de experiência Pedagógica que mobiliza narrativas outras sobre o saber pedagógico em que articulam-se elementos fundantes dos processos formativos que levam em consideração o habitar da profissão pelos/as docentes. Nesse contexto, Silva e Rios (2021, p. 07) destacam que :

[...] a produção da documentação narrativa estabeleceu o encontro hermenêutico do sujeito com o seu vivido não como um acúmulo de vivências, mas como movimento reflexivo de constituir práticas em saber. Esta opção metodológica delineou-se, também, como uma prática formativa em que as experiências pedagógicas do coletivo foram tomadas como dispositivos de investigação-ação-formação,

revelando o fazer cotidiano da docência nas diferentes temporalidades que compõem a narrativa.

Nesse movimento, possibilitado pela documentação narrativa, a professora Iris afirma que a experiência no Coletivo de Docentes “é um outro tipo de formação” e ao perceber isso ela compreende outras possibilidades de formar e formar-se. Ressalta sobre a reflexão que foi feita a partir da escuta de outras experiências. Essa dinâmica apresentada pela narradora vai nos mostrar que o conhecimento pedagógico trazido na experiência torna-se documentos importantes que podem orientar reflexões, discussões e formações.

Assim, modos-outros moveram as pedagogias a partir das narrativas docentes que assentam-se nas narrativas locais e indicam diferentes intencionalidades formativas no processo de interpretar e viver o mundo escolar por dentro. As narrativas desvelam o processo de compreender e traduzir interculturalmente as práticas pedagógicas. No entrecruzamento dos saberes compartilhados em redes de formação, o coletivo docente dialoga sobre o mitos fundadores do pensamento colonial que sustentam currículos, práticas e regulamentações da escola e que invisibilizam saberes produzidos no cotidiano escolar. Instaure-se, nas mesas de trabalho e nos giros narrativos, um movimento de discussão sobre a micropolítica que sustenta o desperdício de experiências. Diante disso, o trabalho do Coletivo busca o reposicionamento desses saberes e o empoderamento do/a professor/a como sujeito político, autor/a de saberes experienciais que fissuram a racionalidade hegemônica.

Nessa direção, Ferreira (2021) com/partilhou por mais de um semestre, no coletivo de docentes, experiências pedagógicas afrocêntricas desenvolvidas na rede municipal de Salvador, trazendo para o grupo uma discussão que faz parte de sua vida/formação. A autora apresentou modos e forma de viver e habitar a profissão na dimensão da ancestralidade que compõem lugares nas pedagogias decoloniais, em que os saberes comunitários são mobilizados para a prática pedagógica desenvolvida:

Imbuída da tarefa de compartilhar experiências da docência, entre tantos momentos significativos, opto por tecer uma narrativa sobre atividades desenvolvidas no ano de dois mil e dezenove e que buscaram conectar o projeto institucional da unidade escolar que eu estava vinculada, ao meu compromisso de fomentar vivências com foco nos valores ancestrais, no reconhecimento e valorização da ancestralidade africana e no reposicionamento das narrativas a respeito dos legados africanos e afrodiaspóricos nas sociedades. Assumo com isso, uma postura educativa afrocêntrica, com foco no realinhamento das narrativas e práticas pedagógicas em torno das questões raciais, contribuindo para que as pessoas pretas, possam ser agentes de sua própria história e de sua experiência social. Dito isso, é importante pontuar que estar em um espaço educativo exige sempre do(a) educador(a) um olhar atento ao que o cotidiano demanda. Quando o espaço educativo é composto por um grande grupo de crianças pretas, essa atenção precisa estar associada a uma lente que consiga perceber as minúcias, as lacunas, os detalhes frente tudo que foi negado a essa infância. Dessa forma, ao alinhar o projeto institucional com minha prática, escolhi trabalhar as três dimensões sobre saúde associadas a reflexão em torno dos sentidos de existência das crianças pretas, que era o público majoritário das minhas turmas, e, portanto, cada um dos eixos foi ampliado no sentido de pensar as identidades e o conhecimento em torno do legado africano e afrodiaspóricos. Adotei no projeto o nome de Saúde e Ancestralidade. No primeiro eixo, atribuí a abordagem dos cuidados afetivos na infância, no segundo eixo trouxe a abordagem da construção de uma infância saudável através do estudo da alimentação e no terceiro eixo seguimos a abordagem dos saberes ancestrais e saúde. É importante situar que ao construir o planejamento este era compartilhado e discutido com as crianças para que pudessem à sua maneira apresentar contribuições sobre como enriquecermos [...] Ouvir o comentário de uma criança preta, que ao conhecer elementos da história de seu povo, consegue se enxergar nessa história e se projetar através dela fortaleceu a minha compreensão sobre a importância e responsabilidade docente de promover uma experiência educativa em que os (as) estudantes estejam capacitados (as) intelectual, socialmente, emocionalmente e politicamente, por meio do uso de referentes que partem da análise dos elementos históricos,

sociológicos, filosóficos e psicológicos dentro de uma perspectiva africana. (FERREIRA, 2021, p.19 -23)

Ferreira (2021) narra sua experiência pedagógica evocando elementos que constituem outras racionalidades compostas por ontologias e cosmovisões que trazem a perspectiva ancestral como elemento fundante e formativo para as crianças com quem trabalha. Essa narrativa foi discutida na mesa de trabalho a partir do lugar de pertencimento e resistência presentes no reconhecimento da experiência como produtora de saberes que atravessam a vida da docente e que encarnam-se nos projetos, nas reuniões, nas conversas e nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Os/as docentes partem de suas necessidades e pertencimentos para trazerem saberes que elaboram de maneira autoformativa e coformativa. A circularidade desses saberes na dialogicidade com outros saberes do grupo de docente que compõem o coletivo de professores/as resultou em uma expansão e validação coletiva da experiência narrada.

As experiências construídas pelo Coletivo Baiano de docentes narradores/as trazem autorias que se distanciam dos programas educacionais impostos pelas secretarias de educação. As narrativas escritas, lidas e discutidas entre pares resultam de um processo de escuta alteritária construída e reconstruída ao longo da formação. São narrativas insurgentes e insubmissas de luta, de (re)existências, vividas nas escolas, nas salas de aulas da Educação Básica, assim como questões voltadas para a diversidade, alfabetização, relações étnico-racial, inclusão, gênero, sexualidade, religiosidade, empoderamento feminino, entre outras.

Os princípios de horizontalidade, alteridade, dialogicidade, inclusão e autoria que constituem as redes de formação estiveram mobilizados nos trabalhos desenvolvidos no Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as com o propósito de estabelecer formas outras de construir processos de (trans)formação docente a partir das *grietas decoloniais* produzidas coletivamente e, conseqüentemente, desvelaram pedagogias insubmissas e

insurgentes que tornam cada dia mais vivo o cotidiano das escolas e o aproximam das comunidades que fazem parte.

Este movimento vivido no coletivo docente, através da experiência de reconstrução dos saberes pedagógicos construídas a partir da escola, foi fundamental para repensarmos os movimentos hegemônicos da formação de professores/as, uma vez que viver a auto/coformação produzida no entrelaçar da produção dos relatos pedagógicos mobilizou um fazer coletivo que entrecruza, transversaliza e horizontaliza distintas formas de coconhecer.

Os relatos de experiências do Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as revelaram princípios da formação em rede e seu auto/conhecimento como práticas insurgentes e insubmissas de pedagogias decoloniais que mobilizam o interior das escolas no intercâmbio de saberes e nas suas traduções interculturais. Podemos perceber através dos giros narrativos e das tessituras da rede de formação que os relatos, dialogicamente, foram reposicionando saberes e práticas entre os/as docentes envolvidos/as. Outro destaque que fazemos no trabalho com o Coletivo de Docentes refere-se ao diálogo realizado a partir dos princípios articulados pelas redes de formação construídos na América Latina como forma de problematizar o modelo neoliberal/colonial da Educação. Com isso, buscamos discutir uma epistemologia escolar no grupo, contrapondo a ideia e as ações de formação instrumental, tecnocráticas que são apresentadas em pacotes educacionais, planilhas, tabelas e sistemas que reduzem o/a professor/a um/a mero/a executor/a de programas.

Dessa maneira, o coletivo docente tem procurado realizar ações educativas que vão contrapor o individualismo, a invisibilidade do saber experiencial, a precarização do trabalho docente e o desperdício das experiências pedagógicas. Nos encontros, nas redes, nos coletivos pensamos as experiências coletivamente na perspectiva da (trans)formação, autonomia e autoria. Esse movimento resulta de um processo de formação permanente de insubordinações e de refazimentos políticos, epistemológicos, pedagógicos e existenciais. É como nos ensina

Freire (1996, p. 28) “*aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar que não se faz sem abertura ao risco e a aventura do espírito*”. É exatamente nessa abertura e aventura que nos lançamos e vamos nos constituindo e nos firmando como coletivos pertencente a uma rede que congrega tantas outras redes.

Referências

- ARGNANI, Agustina; CARESSA, Yanina; ZARENCHANSKY, Gladys. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas: una trama dinámica para la investigación, la formación y la acción pedagógica. **Revista Redes de extensión**. número 8, p. 79-85, 2021.
- FERREIRA, Taísa de Sousa. “Kumbi riria kurilonga” memórias e narrativas de experiências pedagógicas afrocentricas na rede municipal de Salvador. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; MENEZES, Graziela Ninck Dias; NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão. **O que narram os/as professores/as?** Experiências pedagógicas com/na diversidade. Salvador: 2021, p. 17-26. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida**. Acesso em: 15 de dezembro de 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Narrativas de experiências pedagógicas: territórios de (re)existências na formação docente. **Rutas de Formación: prácticas y experiencias**, n. 11, p. 15-24, 2020.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Profissão docente no ensino fundamental em tempos de pandemia: narrativas em disputa. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). **Profissão docente em questão!** Salvador: EDUFBA, 2021. p. 183-199
- SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, Fabricio Oliveira; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos P. Documentação narrativa de experiências pedagógicas na docência universitária: profissão docente em questão. **Revista de Filosofía y Educación** / ISSN 2525-2089 / Vol. 6, N°2. 2021

SUÁREZ, Daniel Hugo; DÁVILA, Paula. Presentación. **Revista Redes de Extensión**. número 8, 2021, p. 76-78.

WALSH, Catherine. **Notas pedagógicas desde las grietas decoloniais**. Universidad Andina Simón Bolívar: Ecuador, 2014.

WALSH, C. (org.). **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. 1. ed., Ecuador: Abya Yala, v. 1, p. 15-18, 2013.

Organizadora

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular Plena da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC/UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO). Cooordenadora da Rede de Formação Docente: Narrativas & Experiências (Rede FORMAD).

Autores/as

Adelson Dias de Oliveira

Doutor em Educação e Contemporaneidade. Professor Adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. Professor do Programa de Pós-graduação em Sociologia – PROFSOCIO. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Narrativas e Experiência Docente no Ensino Médio – NARRATIVIDADES. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO/UNEB.

Ana Lúcia Gomes da Silva

Pós-doutorado pela UFTM. Mestrado e Doutorado em Educação/UFBA. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. Líder do Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos – DIFEBA e Pesquisador do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO.

Edivânia Lima Santos

Mestra em Desenvolvimento Humano (FVC). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Salvador – SMED. Membro do Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as.

Fabício Oliveira da Silva

Pós-doutor e Doutor em Educação (UNEB). Professor Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UEFS. Líder do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO e pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU.

Graziela Ninck Dias Menezes

Doutora em Educação/UNEB. Professora da Educação Básica, no Instituto Federal da Bahia. Líder do Grupo Práticas Educativas, Docência e Interculturalidade. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO/UNEB.

Leandro Gileno Militão Nascimento

Doutorando em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenador Pedagógico e Professor da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Salvador. Membro do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO). Cooordenador da Rede de Formação Docente: Narrativas & Experiências (Rede FORMAD).

Maria Helena Reis Santos

Doutoranda em Educação (UNEB). Mestre em Educação (UNEB). Professora da Educação Básica e Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas. Membro do Grupo de Pesquisa DIVERSO – Docência, Narrativa e Diversidade na Educação Básica.

Oswalneide Cerqueira dos Santos

Licenciada em Pedagogia (UFBA). Coordenadora Regional Administrativa da Gerência de Educação do Cabula e Professora da Secretaria Municipal de Educação de Salvador – SMED. Membro do Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as.

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular plena da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC). Líder do grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade (Diverso). Coordenadora do Observatório da Profissão Docente. É coordenadora da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad). Autora dos livros *Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidade e discursos na escola* (2011) e *Profissão docente na roça* (2015). Organizadora dos livros *Docência na educação básica* (2015), *Políticas, práticas e formação na educação básica* (2015), *Diferenças e desigualdades no cotidiano da educação básica* (2017), *Iniciação à docência na educação básica* (2019), *Profissão docente em questão!* (2021).

COLEÇÃO DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: por outros movimentos insubmissos da formação docente na Educação Básica - volume 1

O que narrar os/as pesquisadores e estudantes de Pós-Graduação do DIVERSO? Experiências Pedagógicas da Profissão Docente - volume 2

O que narrar os/as professores/as? Experiências Pedagógicas dos/as coordenadores/as - volume 3

O que narram professores/as do DEDU/UEFS? Experiências Pedagógicas da Docência Universitária na relação Universidade e Educação Básica - volume 4

O QUE NARRAM OS/AS PROFESSORES/AS Experiências Pedagógicas com/na Diversidade - volume 5

O que narram professores e professoras do Ensino Fundamental sobre a Pandemia? - volume 6

O livro *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: por outros movimentos insubmissos da formação docente na Educação Básica* apresenta experiências de pesquisa-ação-formação realizadas pelo Grupo de Pesquisa DIVERSO. Trata-se de um obra composta por seis capítulos que articulam-se em diferentes momentos para relatar as experiências construídas através do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas e suas contribuições para o campo da formação docente no Brasil. A obra aponta as origens do dispositivo, suas bases epistemopolítica e sua articulação com a proposta vivenciada na Bahia a partir de aproximações, inspirações e (re) formulações de itinerários e políticas de sentido sobre a proposta da pesquisa-ação-formação a partir da escola e em redes de formação.

